



ANKARA

HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİ VE UZAKTAN
EĞİTİM İLİŞKİSİ: SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ**

Pelin Buket KARADENİZ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANABİLİM DALI**

TEMMUZ 2023



**DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİ VE UZAKTAN EĞİTİM
İLİŞKİSİ: SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM
FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ**

PELİN BUKET KARADENİZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANABİLİM DALI**

**ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ 2023

ETİK BEYAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi beyan ederim.

Pelin Buket KARADENİZ

11.07.2023

TEZ ONAY SAYFASI

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pelin Buket KARADENİZ tarafından hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Becerisi ve Uzaktan Eğitim İlişkisi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencileri Örneği” Başlıklı tez çalışması 11/07/2023 tarih ve 11:00 saatinde yapılan tez savunma sınavında aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak **KABUL** edilmiştir.

	Kabul	Ret
Başkan (Unvan/Ad-Soyad/Kurum): Doç. Dr. Esra İlkay İŞLER Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üye (Unvan/Ad-Soyad/Kurum): Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üye (Unvan/Ad-Soyad/Kurum): Doç. Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK Ankara Üniversitesi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dijital Okuryazarlık Becerisi ve Uzaktan Eğitim İlişkisi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
İletişim Fakültesi Öğrencileri Örneği
(Yüksek Lisans Tezi)

Pelin Buket KARADENİZ

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2023

ÖZET

Bu çalışma, COVID-19 salgını nedeniyle ortaya çıkan gereksinimler ve gerekliliklerle birlikte üzerinde yoğun biçimde düşünülen, konuşulan ve tartışılan başlıklar olan dijital okuryazarlık ile uzaktan eğitim konularını birlikte ele almaktadır. Çalışmanın amacı, iletişim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyerek ve uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerini alarak buradan hareketle, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Uygulama aşaması 2021-2022 güz döneminde gerçekleştirilen çalışmada, eğitimlerinin bir parçası olarak dijital bilgi ve beceri kazanabilecekleri dersler alan iletişim fakültesi öğrencilerine odaklanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmada, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi evreninden, basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen 399 öğrenciye üç bölümden oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi 3.72 yani orta düzeydedir. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve uzaktan eğitime yönelik fayda algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Uzaktan eğitime katılım eğilimi ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Katılım eğilimi ile uzaktan eğitim yöntemine ilişkin olumsuz görüş, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuçlar dikkate alınırsa uzaktan eğitim süreçlerinin daha verimli hale getirilebileceği söylenebilir.

Bilim : 115503

Kodu

Anahtar : Dijital Okuryazarlık, Medya Okuryazarlığı, Uzaktan Eğitim, Acil Uzaktan
Kelimeler Eğitim, Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği

Sayfa : 104

Adedi

Tez : Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR

Danışmanı

The Relationship between Digital Literacy Skills and Distance Education: The Case of Sivas
Cumhuriyet University Communication Faculty Students
(M.Sc. Thesis)

Pelin Buket KARADENİZ

ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

July 2023

ABSTRACT

This study deals with digital literacy and distance education issues, which are the topics that are intensively thought, spoken and discussed, together with the needs and requirements arising due to the COVID-19 epidemic. The aim of the study is to determine the digital literacy levels of the students studying at the faculty of communication and by taking their evaluations of distance education, and to reveal the relationship between the students' digital literacy levels and their evaluations of distance education. The study, the implementation phase of which was carried out in the 2021-2022 fall semester, focused on communication faculty students who take courses where they can acquire digital knowledge and skills as part of their education. From the quantitative research approaches, relational research method was used. Questionnaire technique was used to collect data. In the study, a questionnaire consisting of three parts was applied to 399 students selected by simple random sampling method from the universe of Sivas Cumhuriyet University Faculty of Communication. The collected data were analyzed by using the SPSS 23.0 program. According to the results obtained from the research, the digital literacy level of the communication faculty students is 3.72, that is, at a medium level. There is a positive and significant relationship between the digital literacy level of the participants, their tendency to participate in distance education and their perception of benefit towards distance education. There is a positive and significant relationship between the tendency to participate in distance education and the perception of benefit towards distance education. There is a negative significant relationship between the tendency to participate and the negative opinion about the distance education method, the perception of inadequacy in the distance education process and the anxiety about the distance education process. Considering these results, it can be said that distance education processes can be made more efficient.

Science Code : 115503
Key Words : Digital Literacy, Media Literacy, Distance Education,
Emergency Distance Education, Distance Education Assessment
Scale
Page Number : 104
Supervisor : Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren ve yapıcı eleştirileriyle çalışmamın eksik yönlerine ışık tutan tez danışmanım Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR'e değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Kıymetli önerileriyle tezime değer katan Doç. Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK'e ve Doç. Dr. Esra İlkay İŞLER'e ilgileri ve katkıları için çok teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamın analiz sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Salih ŞİMŞEK'e çok teşekkür ediyorum.

Umutsuzluğa kapıldığım her anda yanımda olan arkadaşım Züleyha YURTSEVER'e ve kardeşim Demet Selin BİLGE'ye her şey için çok teşekkür ediyorum.

Tez yazma aşamasında dünyaya gelen ve hayatımın anlamı olan iki miniğim; bal oğlum Toprak Tuna KARADENİZ'e ve pamuk kızım Defne KARADENİZ'e bana yaşattıkları muhteşem duygular için ve bu süreçteki sabırları için teşekkür ediyorum.

Tez yazım aşamasında kızım ve oğlumun bakımında bana yardımcı olarak tez çalışmamın tamamlanabilmesinde büyük rol oynayan; hayatım boyunca bana her zaman güvenen, sevgisini benden asla esirgemeyen ve her zaman çok şanslı bir evlat olduğumu hissettiren annem Gülsüm BİLGE'ye ve babam Mehmet BİLGE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ve eşim Özal KARADENİZ... Yüksek lisans eğitimine başlama konusunda beni yüreklendirdiğin, bu süreçte ayrılıklara sabır gösterdiğin ve bana olan desteğini her zaman hissettirdiğin için sana çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLARIN LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
1. GİRİŞ	1
2. MEDYA OKURYAZARLIĞI, DİJİTALLEŞME VE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI.....	7
2.1. Medya Okuryazarlığı.....	7
2.1.1. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi	9
2.1.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Gelişimi	12
2.2. Dijital Medya: Fırsatlar ve Tehditler	15
2.3. Dijital Okuryazarlık.....	19
2.4. Uzaktan Eğitim.....	24
2.4.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	26
2.4.1.1. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Tarihi.....	28
2.5. Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun Çalışmaları.....	30
3. DİJİTAL OKURYAZARLIK İLE UZAKTAN EĞİTİM ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	35
3.1. Araştırmanın Varsayımı ve Amacı.....	35
3.2. Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Araçları.....	36

	Sayfa
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	37
3.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	39
3.5. Araştırma Bulguları	39
3.5.1. Pilot Çalışma.....	39
3.5.2. Ana Uygulama	40
3.5.2.1. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Dair Güvenirlilik Analizi.....	44
3.5.2.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Dair Güvenirlilik Analizi.....	45
3.5.3. Verilerin Analizi	45
3.5.3.1. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular	45
3.5.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	46
3.5.3.3. Dijital Okuryazarlık Puanına Göre Demografik Değişkenlerle Yapılan Analizler.....	48
3.5.3.3.1. Dijital Okuryazarlık Puanı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi.....	49
3.5.3.3.2. Dijital Okuryazarlık Puanı ve Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	49
3.5.3.3.3. Dijital Okuryazarlık Puanı ve Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	50
3.5.3.4. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri	50
3.5.3.5. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi.....	51
3.5.3.5.1. Olumsuz Görüş Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi ...	51
3.5.3.5.2. Yetersizlik Algısı Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi ...	52

3.5.3.5.3. Katılım Eğilimi Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi ...	53
3.5.3.5.4. Fayda Algısı Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi	53
3.5.3.5.5. Kaygı Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi	54
3.5.3.6. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Puanına Göre Demografik Değişkenler ile Yapılan Analizler .	54
3.5.3.6.1. Olumsuz Görüş Boyutu Puanı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi.....	55
3.5.3.6.2. Yetersizlik Algısı Boyutu Puanı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi.....	55
3.5.3.6.3. Katılım Eğilimi Boyutu Puanı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi.....	56
3.5.3.6.4. Fayda Algısı Boyutu Puanı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi.....	56
3.5.3.6.5. Kaygı Boyutu Puanı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi	57
3.5.3.6.6. Olumsuz Görüş Boyutu Puanı ve Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	57
3.5.3.6.7. Yetersizlik Algısı Boyutu Puanı ve Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	58
3.5.3.6.8. Katılım Eğilimi Boyutu Puanı ve Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	59
3.5.3.6.9. Fayda Algısı Boyutu Puanı ve Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	60
3.5.3.6.10. Kaygı Boyutu Puanı ve Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	60
3.5.3.6.11. Olumsuz Görüş Boyutu Puanı ve Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	61
3.5.3.6.12. Yetersizlik Algısı Boyutu Puanı ve Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	62

	Sayfa
3.5.3.6.13. Katılım Eğilimi Boyutu Puanı ve Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	62
3.5.3.6.14. Fayda Algısı Boyutu Puanı ve Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	62
3.5.3.6.15. Kaygı Boyutu Puanı ve Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	63
3.5.3.7. Dijital Okuryazarlık Puanı ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi ...	64
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	65
KAYNAKLAR	71
EKLER.....	79
EK-1. Anket Formu.....	79
EK-2. Etik Komisyon Onayı.....	83
EK-3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni.....	84
ÖZGEÇMİŞ.....	85

TABLolarIN LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 2.1. Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Dünyadaki İlk Örnekleri	28
Tablo 3.1. Pilot Çalışmanın Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	40
Tablo 3.2. KMO Örneklem Yeterliği ve Bartlett Küresellik Testi	41
Tablo 3.3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix ^a)	43
Tablo 3.4. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayıları	44
Tablo 3.5. Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayıları	45
Tablo 3.6. Demografik Verilere Göre Frekans Dağılımı.....	46
Tablo 3.7. Dijital Okuryazarlık Düzeyine Göre Yetkinlikler.....	47
Tablo 3.8. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı ve Toplam Puanın Aritmetik Ortalaması.....	48
Tablo 3.9. Dijital Okuryazarlık Puanı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin T- Testi Sonuçları.....	49
Tablo 3.10. Dijital Okuryazarlık Puanı ve Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 3.11. Dijital Okuryazarlık Puanı ve Sınıf Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 3.12. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına Dair Betimsel Değerler	50
Tablo 3.13. Olumsuz Görüş Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	51
Tablo 3.14. Yetersizlik Algısı Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	52
Tablo 3.15. Katılım Eğilimi Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	53

Tablo	Sayfa
Tablo 3.16. Fayda Algısı Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	53
Tablo 3.17. Kaygı Boyutu ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutların Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 3.18. Olumsuz Görüş Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.19. Yetersizlik Algısı Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.20. Katılım Eğilimi Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.21. Fayda Algısı Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.22. Kaygı Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	57
Tablo 3.23. Olumsuz Görüş Boyutu ile Bölüm Değişkenine İlişkin AVOVA Sonuçları.....	57
Tablo 3.24. Yetersizlik Algısı Boyutu ile Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 3.25. Katılım Eğilimi Boyutu ile Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 3.26. Fayda Algısı Boyutu ile Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 3.27. Kaygı Boyutu ile Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 3.28. Olumsuz Görüş Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 3.29. Yetersizlik Algısı Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 3.30. Katılım Eğilimi Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 3.31. Fayda Algısı Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları..	62
Tablo 3.32. Kaygı Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	63

Tablo**Sayfa**

Tablo 3.33. Dijital Okuryazarlık Puanı ile Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	64
--	----



ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 3.1. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeğinin Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği	42
Şekil 3.2. Bölüm ile Uzaktan Eğitime İlişkin Olumsuz Görüş	58
Şekil 3.3. Bölüm ile Uzaktan Eğitime Katılım Eğilimi... ..	59
Şekil 3.4. Bölüm ile Uzaktan Eğitim Sürecine Dair Yaşanan Kaygı.....	61
Şekil 3.5. Sınıf Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Fayda Algısı.....	63

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
bkz.	Bakınız
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MIL	Medya ve Bilgi Okuryazarlığı
ODTÜ	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
Ofcom	Birleşik Krallık İletişim Hizmetleri Düzenleyicisi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UZEM	Uzaktan Eğitim Merkezi
Üni.	Üniversitesi
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
WEB	Dünya Çapında Ağ
YAYKUR	Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler günümüz dünyasında bireylerin sahip olması gereken becerilerin yeniden tanımlanmasına, okuryazarlık kavramına yeni anlamlar yüklenmesine ve medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık vb. çoklu ve yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yazılı sembolleri yani harfleri okumanın, anlamının ve aktarmanın okuryazarlık becerisi kazanmak için yeterli olduğu klasik okuryazarlıktan (İnal, 2020: 40) farklılaşan bu yeni okuryazarlıklar; interneti, sürekli gelişen teknolojik araçları ve dijital olarak biçimlendirilmiş metinleri kullanabilmek için gereken okuryazarlık bilgisini, becerisini ve stratejilerini kapsamaktadır. Ek olarak, yeni okuryazarlıklar sadece okuma, yazma, düşünme eylemlerini içermekle kalmayıp sosyal yönü olan iletişim kurma, bilgiyi inşa etme ve bilgiyi paylaşma gibi eylemleri de içermektedir (Destebaşı, 2016: 903). Medya ortamlarının dramatik artışı ve kullanım alanını genişletmesi, pek çok alanda, bireylerin çoklu okuryazarlık bilgi ve becerilerine sahip olmasını bir gereklilik haline getirmiş durumdadır. Bu alanlardan birisi de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, basılı materyallerin kullanıldığı erken yazışma eğitimiyle başlayan ve çeşitli teknolojilerin kullanılmasıyla da dünya çapında harekete dönüşen bir eğitim sistemi olarak ifade edilmektedir. İletişim teknolojilerine dayalı olan uzaktan eğitimde eğitim faaliyetleri, içinde bulunulan dönemde yaygın olarak kullanılan teknolojiler ile gerçekleştirilmektedir (Gunawardena ve McIsaac, 2013: 356). Bu nedenle çoklu okuryazarlıklar altında ele alınan ve uzaktan eğitimin amaçlarından biri olan yaşam boyu öğrenme amacına hizmet eden medya okuryazarlığı (Livingstone, Couvering Van ve Thumim, 2005: 7-8) ile uzaktan eğitimde dijital araçların artan kullanımıyla birlikte etkisini ve önemini artıran dijital okuryazarlığın bilgi ve becerilerine sahip olmak, bireylerin uzaktan eğitim süreçlerine katılımı, süreçten fayda sağlayabilmesi ve uzaktan eğitimin amacına ulaşabilmesi açısından önemli olarak görülmektedir.

Dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitimin önemi giderek artmaktadır. Yakın dönemde bölgesel ve küresel çapta yaşanan salgınlar da hem dijital okuryazarlığın hem de uzaktan eğitimin gelişiminde bir katalizör işlevi görmektedir. 2019 yılı Aralık ayı sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan COVID-19 salgını, Çin'in dışındaki diğer ülkelerde de yayılım göstermesi nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)

tarafından “pandemi” olarak ilan edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Pandeminin yayılımını azaltmak ve toplum sağlığını korumak adına birçok alanda, çeşitli önlemler alınmıştır. Eğitim alanında alınan önlemler kapsamında da bulaş riskini azaltmak amacıyla okullar kapatılarak yüz yüze eğitim uygulamalarına ara verilmiştir. 190’den fazla ülkede okulların kapatılmasıyla birlikte 1,57 milyar çocuk ve genç, yani dünya öğrenci nüfusunun %90’ı bu durumdan etkilenmiştir (UNESCO, 2020a). Bu süreçte eğitim faaliyetlerinin aksamaması ve öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşamaması için tüm eğitim kademelerinde hızlıca uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi sağlanmıştır. Özel ders tasarımı, öğretim teknikleri, iletişim metotları, örgütsel ve yönetsel düzenlemeleri gerektiren uzaktan eğitimden (Özarslan, 2008:55) farklı olan bu uygulamalar, farklı ülkelerde “uzaktan eğitim”, “e-öğrenme”, “çevrimiçi eğitim”, “evde eğitim” (Bozkurt vd., 2020: 2) olarak ifade edilmiştir. Literatürde ise “acil uzaktan eğitim”, “acil uzaktan öğretim” (Bozkurt vd., 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Şen Akbulut, 2020; Telli ve Altun, 2021; Sezgin, 2021) olarak kavramsallaştırılmıştır. COVID-19 pandemi sürecinde eğitimler, çevrimiçi ve çevrimdışı eğitim platformları, dijital platformlar (YouTube, Facebook vb.), ülkelerin eğitim bakanlıklarının web siteleri ile radyo ve televizyon kullanılarak sürdürülmüştür (UNESCO, 2022). Her zaman ve her yerde kullanılabilme özelliğine sahip olan, düşük maliyeti, kolay kullanımı ve etkileşimli yapısıyla önemli bir bilgi kaynağı olan e-öğrenme sistemleri bu dönemde öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştırılması ve eğitimin sürekliliğinin sağlanmasında çok önemli bir rol oynamıştır (Almaiah, Al-Khasawneh ve Althunibat, 2020: 5262). Çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenciler buldukları yerden ayrılmadan derslere katılabilme, takip edemedikleri derslerin ders içeriklerine sonradan erişebilme veya ders içeriklerini ders sonrasında tekrar izleyebilme/dinleyebilme gibi olanaklardan yararlanmışlardır. Öğrenciler, kendilerine sunulan bu olanaklarla eğitimlerini sürdürdükleri gibi virüsün bulaşıcı etkisinden de korunmuşlardır. Fakat bir yandan da hızlıca geçiş yapılan bu süreçte teknik cihazlara sahip olmama, internet bağlantısı sorunları, uzaktan eğitim sürecine adaptasyon, iletişim sorunları vb. bazı zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır (Adnan ve Anwar, 2020; Muthuprasad, Aiswarya, Aditya ve Jha, 2021; Maqableh ve Alia, 2021; Hussein, Daoud, Alrabaiyah ve Badawi, 2020; Yang, 2021; Selco ve Habbak, 2021; Han ve Demirbilek, 2021; Özer ve Turan, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020). Öğrencilerin öğrenimlerine devam edebilmesi için

bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik araçları kullanmalarının gerekli olması ise dijital yetkinlikleri ile ilgili sorunları gündeme getirmiştir (Güney Karaman, Güven, Öztürk, Deniz, Can ve Yavuz, 2022:15). Ortaya çıkan gereksinimler ve gereklilikler hem dijital okuryazarlığın hem de uzaktan eğitimin, üzerinde yoğun biçimde düşünülen, konuşulan, tartışılan başlıklar olmasına neden olmuştur.

Türkiye’de 23 Mart 2020 tarihi itibariyle yükseköğretim kurumlarında 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde eğitimlerin uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital imkanlarla sürdürülmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020a). Eğitimler dönem boyunca acil uzaktan eğitim uygulamaları ile sürdürülmüştür. 2021 eğitim öğretim dönemi için alınan karar neticesinde de (YÖK, 2021a) pandeminin hala devam ettiği 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim faaliyetleri, uygulamalı eğitimler gerektiren birimler (tıp fakültesi, diş hekimliği, veterinerlik fakültesi, sağlık bilimleri fakültesi vb.) hariç uzaktan eğitimler veya karma (hibrit) eğitim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz döneminden itibaren ise üniversitelerde örgün programlarda yüz yüze eğitime geçilmesine, salgının seyrine göre örgün programlarda harmanlanmış (hibrit) eğitim modelinin kullanılabilmesine ve salgın süreçlerinden bağımsız olarak örgün eğitimde, yüz yüze programlardaki derslerin %40’a kadarının uzaktan öğretimle verilebilmesine yönelik karar alınmıştır (YÖK, 2021b). Bu karara istinaden birçok üniversite 2021-2022 eğitim öğretim döneminde harmanlanmış (hibrit) eğitim modelini kullanmıştır. Yüz yüze eğitime ek olarak derslerinin %40’ını uzaktan eğitimle sürdürmüştür. Alınan kararlar (YÖK, 2021b) birlikte, avantajları göz önüne bulundurulduğunda, pandemiden sonraki süreçte de uzaktan eğitimin, eğitimin ayrılmaz bir parçası olacağı aşikardır.

İletişim fakülteleri, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık bilgi ve becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle iletişim fakültesi öğrencilerine, eğitimlerinin bir parçası olarak medya okuryazarlığı, dijital kültür ve iletişim, sosyal medya kullanımı, yeni medya yaklaşımları, yeni iletişim teknolojileri vb. (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2023) dijital bilgi ve beceri kazanabilecekleri dersler verilmektedir. Dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitimin birlikte tartışıldığı ve öneminin arttığı bugünlerde, iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ve uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerini belirlemenin ve bu veri üzerinden dijital okuryazarlık

düzeylei ile uzaktan eğitime ilişkin değerdendirmeleri arasındaki ilişkileri ortaya koymanın iletişim bilimlerinin “eğitim-öğretim” boyutuna katkı sağlması açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle bu tez çalışmasında, spesifik olarak iletişim faköltei öğrencilerine odaklanılmaktadır. İletişim faköltei öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik değerdendirmeleri sorgulanmaktadır. Çalışmanın amacı, iletişim faköltei öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyerek ve uzaktan eğitime ilişkin değerdendirmelerini alarak buradan hareketle, dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin değerdendirmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İletişim faköltei öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi nedir?
2. İletişim faköltei öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi demografik değışkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İletişim faköltei öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerdendirmeleri nedir?
4. İletişim faköltei öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerdendirmeleri demografik değışkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İletişim faköltei öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerdendirmeleri dijital okuryazarlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tez çalışmasının uygulama aşaması, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın uygulamalı evreni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Faköltei olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Faköltei’nde öğrencisi bulunan üç bölüm (gazetecilik, halkla ilişkiler ve tanıtım ile radyo televizyon ve sinema), iki öğrenim türü (normal öğrenim ve ikinci öğrenim) ve dört sınıf düzeyindeki (1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf) öğrenciler arasından basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı olan korelasyonel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında anket tekniğı kullanılmıştır. Katılımcılara uygulanan anket formu 3 bölümden oluşmakta, 3 kapalı uçlu soru ve 51 ifadeyi içermektedir. Formunun 1. Bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine ulaşabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, 2. Bölümünde katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin değerdendirmelerini ortaya

koyabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği”, 3. Bölümünde ise katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyini ölçmek amacıyla Bayrakcı tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” (Bayrakcı, 2020) yer almaktadır. Çalışmada anket uygulaması yüz yüze ve gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışma 4 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın başında “Giriş” bölümü bulunmaktadır. Çalışmanın 2. Bölümünde ise “Medya Okuryazarlığı”, “Dijital Okuryazarlık”, “Uzaktan Eğitim” ve “Acil Uzaktan Eğitim” kavramları hakkında bilgiler verilmektedir. Çalışmanın kavramsal çerçevesinin aktarıldığı bu bölümde, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim alanlarında çeşitli organizasyonlar ile araştırmacıların yaklaşımları ve tartışmaları yer almaktadır. Bu bağlamda, ilgili alanların dünyadaki ve Türkiye’deki tarihsel gelişimleri incelenmektedir. Kavramsal çerçevenin içinde yer alan dijital medya konusu da olumlu ve olumsuz yönleriyle bu bölümde ele alınmaktadır. Bölümde ayrıca dünyadaki ve Türkiye’deki acil uzaktan eğitim uygulamalarına ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) acil uzaktan eğitim sürecindeki çalışmalarına yer verilmektedir. Çalışmanın katılımcıları üniversite öğrencileri olduğundan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin yapmış olduğu çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Çalışmanın 3. Bölümü, tez kapsamında gerçekleştirilen ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin evrenini oluşturduğu uygulamalı çalışmayı içermektedir. Bu bölümde araştırmanın amacı, varsayımı, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, kapsamı/sınırlılıkları ve araştırma bulguları yer almaktadır. Araştırma bulguları başlığı altında demografik değişkenlere ait frekans analizi, dijital okuryazarlık ölçeği ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının betimsel istatistikleri, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve ilişki varsa ilişkinin yönünün ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi, katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerinin çeşitli değişkenler ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-Testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizlerinin sonuçları yer almaktadır. Çalışmanın dördüncü bölümünde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

2. MEDYA OKURYAZARLIĞI, DİJİTALLEŞME VE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI

Dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitimin daha iyi anlaşılabilmesi için konu ile ilgili temel kavramların açıklanması gerekmektedir. Bu bölümde öncelikle geleneksel medya ve dijital medyayı içine alması bakımından kapsamlı bir alan olan medya okuryazarlığından bahsedilecektir. Medya okuryazarlığı alanında çeşitli organizasyonlar ile araştırmacıların yaklaşımlarına ve tartışmalarına yer verilecektir. İlgili alanın dünyadaki ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi incelenecektir. Sonrasında dijital medya konusu ele alınarak dijital medyanın olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konulacaktır. Dijital ortamların dramatik artışı ve teknik araçların gelişip çeşitlenmesiyle birlikte gelişim gösteren ve önem kazanan dijital okuryazarlık konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Son olarak da çeşitli teknolojilerin kullanılmasıyla dünya çapında bir harekete dönüşen uzaktan eğitim (Taşkıran, 2017: 115) alanı ve alanın tarihsel gelişimi incelenecektir. Ayrıca pandemi döneminde baskın eğitim faaliyeti haline gelen ve kriz zamanlarında öğrenenlere geçici bir destek sunulmasını amaçlayan acil uzaktan eğitim (Sezgin, 2021) sürecinden bahsedilerek Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)’nun acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmalara değinilecektir.

2.1. Medya Okuryazarlığı

Bilginin üretilmesi ve yayılmasını sağlayan, ticari çıkarlara hizmet eden ve siyasi işlevleri de olan medya; eğitim, eğlence, kültürün üretilmesi ve yayılması, kamuoyu oluşturulması ve ideolojilerin yayılması gibi daha pek çok amaca hizmet etmektedir. Teknolojinin gelişmesi ve medyanın erişim alanının genişlemesi medyanın insanlar üzerindeki etkisini artmıştır (Alver, 2006: 10). Medya mesajlarının insanların değer yargılarını, tavırlarını, inançlarını, hayata bakış açılarını etkilemesi ve değiştirmesi ise “medya” ve “okuryazarlık” kavramlarının birbiriyle bütünleşmesini sağlamıştır (Önal, 2007: 337). Medya okuryazarlığı “medyayı okumak” ve “medyayı yazmak” şeklinde ikiye ayrılarak tanımlanabilmektedir. Medyayı okumak medya içeriklerinin eleştirel bir bakış açısıyla okunmasını, dinlenmesini, izlenmesini ve anlamlandırılmasını içermektedir. Medyayı yazmak ise alternatif bir medya mesajı üretmek demektir (Bilici, 2019: 19). Medya okuryazarlığı, literatürde uzmanlar tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmaktadır. Medya okuryazarlığının alanda en

çok kabul gören tanımı, Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı'nda bir araya gelen temsilcilerin ortak kararı sonucu ortaya çıkan ve medya okuryazarlığını bilgilere erişme, bu bilgileri analiz etme ve üretme yeteneği (Aufderheide, 1993: vi) şeklinde ifade edilen tanımdır.

Birleşik Krallık'ta iletişim hizmetleri düzenleyicisi olan Ofcom (Office of Communications), medya okuryazarlığını çeşitli bağlamlarda medya ve iletişim yöntemlerini kullanma, anlama ve oluşturma yeteneği olarak tanımlamıştır. Medya okuryazarlığı, insanların hem geleneksel hem de dijital medyanın sunmuş olduğu fırsatlardan doğru bir şekilde yararlanmasını sağlayacak bilgi, beceri ve anlayışa sahip olmalarını sağlarken bireylerin ve ailelerin medya kullanımıyla ilgili karşılaşabilecekleri olası risklerden korunmalarına yardımcı olmaktadır (Ofcom, 2021).

Medya okuryazarlığı medya, bilgi ve iletişimin artan önemiyle birlikte (1) demokrasi, aktif katılım ve vatandaşlık, (2) bilgi ekonomisi, rekabet gücü ve tercih, (3) yaşam boyu öğrenme, kültürel ifade ve kişisel tatmin amaçlarına hizmet etmektedir (Livingstone, Couvering Van ve Thumim, 2005: 7-8). İnsanların medya içeriğini ayırt ederek değerlendirmelerine, medya biçimlerini eleştirel bir şekilde incelemelerine, medyanın etkilerini anlamalarına, medya kullanımlarını araştırmalarına ve alternatif medya oluşturabilmelerine yardımcı olmaktadır (Kellner ve Share, 2007: 4). Medya okuryazarlığı eğitimleri insanlara medyaya erişim, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği için bir çerçeve sağlamaktadır (Jols ve Thoman, 2008: 33). Medya okuryazarlığı eğitimleri dünyanın birçok ülkesinde farklı eğitim kademelerinde bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya pedagojisi, ekran eğitimi gibi adlarla zorunlu veya seçmeli ders olarak verilmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimleri başta çocuklar ve gençler olmak üzere ebeveynler ve öğretmenleri de kapsayan, okul öncesinden başlayıp üniversite ve yetişkin eğitimini de içine alan eğitim programlarını içermektedir. Eğitimlerin temelinde bireylerin eleştirel düşünebilmelerini sağlamak vardır. Bireylere eleştirel bir bakış açısıyla soru sorabilmesi öğretilmektedir (Karaboğa, 2017: 389). Medya okuryazarlığının hedefi öğrencilerin gördüklerini ve duyduklarını kontrol edebilen ve onların etkisinde kalmayan; okuduğu, izlediği ve duyduğu şeyler hakkında doğru sorular sormayı öğrenen bireyler olmalarını sağlamaktır (Jols ve Thoman, 2008: 33).

2.1.1. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi

Medya okuryazarlığı zengin ve disiplinlerarası bir bilim alanıdır. Kökleri sosyoloji, psikoloji, eğitim, politika kuramları, iletişim, sanat ve estetik gibi farklı alanlara dayanmaktadır (Özçınar ve Öztürk, 2016). Tanımlamaları, felsefesi, yaklaşımları, amaçları ve eğitimleri ülkelere, çeşitli disiplinlerde çalışmalar yapan uzmanlara ve yaşanan yıllara göre farklılaşan medya okuryazarlığı çalışmalarının başlangıcı noktasında bir mutabakattan söz etmek mümkün değildir. Çalışmalar bazı ülkelerde erken dönemlerde başlayıp uzun bir geçmişe dayanırken bazı ülkeler için medya okuryazarlığı daha yeni tanımlanan bir kavram ve çalışma alanı olmuştur.

Medya okuryazarlığının öneminin anlaşılması ve gelişmesi uluslararası ve ulusal kurum-kuruluşların, derneklerin, sivil toplum örgütlerinin, çeşitli alanlarda çalışmalar yapan akademisyenlerin, araştırmacıların, eğitimcilerin, bilgi ve iletişim teknolojisi uzmanlarının, medya uzmanlarının ve iş çevrelerinin katkıları sonucu gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığının tarihsel boyutu ele alınırken alanın gelişmesine katkısı olan bazı kurum ve kuruluşlar ile akademisyenlerin çalışmalarına değinilecektir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğinden ilk olarak bahseden ve sonrasında gerçekleştirdiği çalışmalarla bu kavramı devamlı olarak gündeme getiren ilk örgüt olarak karşımıza çıkmaktadır (Uyar ve Asrak Hasdemir, 2020: 85). Televizyonun icadıyla birlikte medyanın sesin yanına görüntünün gücünü de alması, aynı anda birçok yere/kişiyeye ulaşabilme özelliği sayesinde söylem alanını genişletmesi, olumlu ve olumsuz etkilerini arttırması gibi nedenlerle 1970’li yılların sonundan itibaren Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) medya okuryazarlığı eğitimi üzerine önemle eğilmeye başlamıştır (Altun, 2011: 86). Kurum uluslararası ölçekte konferanslar, seminerler, sempozyumlar, araştırmalar ve yayınlar yaparak ve yapılan çalışmaları destekleyerek medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesine katkı sağlamıştır. 1977 yılında yayımlanan “Eğitimde Medya Çalışmaları” ve 1978 yılında Sirkka Minkinen tarafından yazılan “Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Programlama Modeli” adlı yayınlar UNESCO’nun medya okuryazarlığı çabalarını dikkate aldığını gösteren iki önemli çalışma (Altun, 2011: 87) olarak karşımıza çıkmaktadır. “Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Programlama Modeli” adlı

çalışmada Sirkka Minkkinen tarafından medya okuryazarlığının ilk sistematik tanımlaması yapılarak, medya okuryazarlığının “bilişsel, etik, felsefi ve estetik becerileri geliştirmeyi hedeflediği” ifade edilmiştir (İnceoğlu, 2006: 4). 1982 yılında UNESCO tarafından Grunwald’de Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu düzenlenmiştir. Sempozyumda, medya okuryazarlığı becerilerinin kazanılmasının gerekli olduğu görüşü savunulmuştur (UNESCO, 1982). Ayrıca Grunwald Deklerasyonu günümüzün birleşik Medya ve Bilgi Okuryazarlığı (MIL) kavramının geliştirilmesine yönelik atılan ilk adım olmuştur (UNESCO, 2018).

1989 yılında Elizabeth Thoman tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD), eğitim yoluyla güçlendirme felsefesini savunan Medya Okuryazarlığı Merkezi’nin (CML) kurulması, medya okuryazarlığını geliştirmek adına atılan önemli bir adım olmuştur. Ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim kaynakları sağlayan ve medya eğitimi konferansları düzenleyen kuruluş, öğretmenler için eğitim faaliyetleri gerçekleştirerek vatandaşların ve özellikle de gençlerin eleştirel düşünme ve medya içeriği üretme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için çalışmalar yürütmektedir (Medialit.org, 2021).

Medya okuryazarlığı, 1990’lı yıllardan itibaren üzerinde yoğun olarak çalışılan ve çeşitli toplantıların gündemini oluşturan konulardan biri olmuştur (Asrak Hasdemir, 2012: 25). 1992 yılında medya okuryazarlığı hedeflerine ulaşmada ulusal bir çerçeve oluşturmak amacıyla Amerika’da Aspen Institute tarafından Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı düzenlenmiştir. Konferansta medya okuryazarlığının alanda en çok kabul gören tanımı (Aufderheide,1993: 1) ortaya çıkmıştır. Medya Okuryazarlığı Sempozyumu’nda sunulan ve alana katkı sağlaması açısından önemli olan, Reene Hobbs’un bildirisi “The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement” başlıklı, Christ ve Potter’in bildirisi “Media Literacy, Media Education, and the Academy” başlıklı birer makale olarak iletişim alanındaki önde gelen dergilerden biri olan *Journal of Communication* dergisinin 1998 yılında çıkan özel sayısında yayımlanmıştır. Hobbs makalesinde, Amerika Birleşik Devletleri’nde medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar yapan uzmanlar arasındaki görüş ayrılıklarından ve medya okuryazarlığı eğitimini uygulayan çeşitli eğitimci, eylemci ve akademisyen gruplar arasında süren tartışmaların altında yatan temel ve çerçeveyici sorulardan bahsetmektedir (Hobbs, 1998). Christ ve Potter’ın

çalışmasında ise medya okuryazarlığıyla ilgili kavramsal sorunlar ve uygulama sorunlarından bahsedilmektedir (Christ ve Potter, 1998).

2002 yılında UNESCO'ya üye devletlerde medya eğitimi ve gençlere medya alanı yaratmak amacıyla bir program hazırlamak için İspanya'nın Sevilla şehrinde UNESCO tarafından Gençler İçin Medya Eğitimi Semineri düzenlenmiştir. Seminer sonuç raporunda, medya eğitiminin dünyanın her ülkesindeki yurttaşların ifade özgürlüğünün ve bilgi edinme hakkının temel bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak, medya eğitimlerinin demokrasinin inşasında ve sürdürülmesinde etkili olduğu görüşlerine yer verilmiştir. Medya eğitimlerinin mümkün olan her yerde ulusal müfredatta tanıtılması gerektiği önerilmiştir (UNESCO, 2002).

Avrupa Birliği (AB) medya okuryazarlığının önemini ancak 2000'li yıllarda kavramış ve bu konuda çalışmalar yürütmeye başlamıştır. Medya okuryazarlığı hedeflerinin belirlenmesi ve analiz edilmesi, önceki çalışmaların değerlendirilmesi, Avrupa düzeyindeki medya okuryazarlığı uygulamalarının teşvik edilmesi ve bu alanda eylemler önerilmesi gibi amaçlarla 2006 yılında Avrupa Komisyonu tarafından akademisyenler ve medya uzmanlarının yer aldığı bir medya okuryazarlığı uzman grubu oluşturulmuştur (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2007). Medya okuryazarlığı uzman grubu, her yıl medya okuryazarlığı alanındaki uygulamaları belirlemek, belgelemek ve yaygınlaştırmak; farklı paydaşlar arasında ağ oluşturmayı kolaylaştırmak; Avrupa Birliği politikalarını, destek programlarını ve medya okuryazarlığı girişimlerini koordine etmenin yollarını araştırmak amacıyla toplanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2021). Avrupa Komisyonu ayrıca 2006 yılında halkın medya okuryazarlığı hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve alanla ilgili uygulamalar geliştirmek için bir halka istişare anketi başlatmıştır. Bu anketin sonuçları medya okuryazarlığı uzman grubunun tartışmalarına rehberlik ederek medya okuryazarlığı çalışmalarının yaygınlaştırılması, alanın ilerlemesi ve uygulamalardaki eksik yönlerin ortadan kaldırılması için yapılacak çalışmaların başlamasında etkili olmuştur (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2007).

2010 yılında Avrupa ve Avrupa dışındaki ülkelerden medya okuryazarlığı eğitimlerinin yaşam boyu uygulanması ile ilgili çalışmalar yapan 300 uzmanın katılımıyla Brüksel'de Hepimiz İçin Medya Okuryazarlığı Konferansı düzenlenmiştir. Medya okuryazarlığının yaşam boyu uygulanmasını teşvik etmek için pratik

deneyimleri ve siyasi tavsiyeleri birleştirmenin amaçlandığı konferansta “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu” oluşturulmuştur. Deklarasyonda medya eğitimiyle ilgili faaliyetlerin yürütülmesi, bireylerin medyayı kullanma yeteneklerinin geliştirilmesi, medya okuryazarlığına olan erişimin artırılması, medya okuryazarlığı eğitimlerinin ve araştırmalarının geliştirilmesi ile medya okuryazarlığına ilişkin politikaların yürütülmesi gibi konularda tavsiye kararlar yer almıştır (Brüksel Deklarasyonu, 2011).

2014 yılında UNESCO tarafından özgür, bağımsız ve çoğulcu medyayı desteklemek; vatandaşların dijital çağda mahremiyet, güvenlik ve etik sorunlarına etkin çözümler sunabilecek ulusal medya ve bilgi okuryazarlığı politikaları ve stratejileri oluşturmak amacıyla ilk kez Paris’te Avrupa Medya ve Bilgi Okuryazarlığı (MIL) Forumu gerçekleştirilmiştir. Avrupa’dan ve Avrupa dışındaki ülkelerden 350’den fazla katılımcının yer aldığı forumda “Dijital Çağda Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Hakkında Paris Deklarasyonu” kabul edilmiştir. Deklarasyonda medya ve bilgi okuryazarlığının günümüz dijital ortamındaki önemine ve alanı ilerletmek için kilit aktörler ve paydaş grupların iş birliği içerisinde hareket etmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (UNESCO, 2014).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle görece genç bir alan olan medya okuryazarlığı konusunun farklı ülkelerde yapılan pek çok çalışmayla birlikte hızla geliştiği görülmektedir. Medya okuryazarlığının tarihsel gelişimi incelendiğinde geleneksel medyanın yaygınlaşmasıyla ve etki alanını genişletmesiyle başlayan medya okuryazarlığı serüveninin dijitalleşmeyle birlikte dijital medyayı da kapsayacak şekilde sürdüğü görülmektedir. Öz itibarıyla, çalışmalarda hedeflenen yaşam boyu medya okuryazarlığı anlayışının geliştirilmesi ve alanın gelişimine katkı sağlanmasıdır.

2.1.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Gelişimi

Dünyanın pek çok ülkesinde medya okuryazarlığı çalışmaları uzun yıllar önce başlatılmış olsa da medya okuryazarlığının Türkiye’deki gelişimi incelendiğinde çalışmaların yakın bir zamana dayandığı görülmektedir. İlk ve ortaöğretim ders programlarına medya okuryazarlığı dersinin eklenmesi, 2003 yılında Ankara’da Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun (RTÜK) organizasyonu ile düzenlenen İletişim Şurası’nda Radyo ve Televizyon Yayıncılığı Komisyonu sonuç raporunda önerilen

konulardan biri olmuştur (Medyaokuryazarlığı, 2016a). Medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim okullarında okutulması önerisi ise ilk defa 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan Şiddeti Önleme Platformu'nda RTÜK tarafından gelmiştir. Önerinin uygulamaya dönüşmesi ise 2006 yılında gerçekleşmiştir (RTÜK, 2016a).

2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde medya okuryazarlığının boyutlarının tartışılması ve ortaya koyulması açısından önem arz eden 1. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı düzenlenmiştir. Toplumdaki kitle iletişim/medya ortamının iyileştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan konferansla, üniversitelerde medya okuryazarlığı derslerinin programlara alınması ve ortaöğretim müfredatında bu derslerin yer alması gerektiği gündeme getirilmiştir (Türkoğlu, 2006).

Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimlerinin gelişimini ve yaygınlaşmasını sağlamak için RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin işbirliğiyle önemli çalışmalar yürütülmüştür. RTÜK, 2006 yılında çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları neticesinde de medya okuryazarlığının önemi bir kez daha anlaşılacak konu ile ilgili ön hazırlık çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Medyaokuryazarlığı, 2016b). Bu bağlamda, medya okuryazarlığı çalışmalarını yürütmek amacıyla RTÜK uzmanları, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden akademisyenlerin katıldığı bir komisyon kurulmuştur. Komisyonda, medya okuryazarlığı ile ilgili ABD ve Avrupa'daki örnekleri incelenmiş, yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı makale ve diğer çalışmalar ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmiştir. 22 Ağustos 2006 tarihinde, RTÜK ile MEB Talim Terbiye ve Terbiye kurulu arasında her iki kurumun üstleneceği sorumluluk ve görevlerin belirlendiği "Öğretim Kurumlarında Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü" imzalanmıştır. Protokol kapsamında önce 31 Ağustos 2006'da MEB Talim ve Terbiye kurulunda "İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı" kabul edilmiştir. Sonrasında ise dersi okutacak öğretmenler ve dersin okutulacağı pilot okulların belirlenmesi istenmiş, Ankara'da 7-10 Eylül 2006 tarihleri arasında "Eğitici Eğitimi Programı" gerçekleştirilmiştir (Asrak Hasdemir, 2009: 319). Önce seçilen 5 pilot ilde (İstanbul, İzmir, Ankara, Erzurum ve Adana) yürütülmeye başlanan medya okuryazarlığı dersi

2007-2008 öğretim yılından itibaren 81 ildeki tüm okullarda seçmeli ders olarak müfredata eklenmiştir (RTÜK, 2016a).

Medya okuryazarlığı dersinin seçmeli olarak ülke çapında okutulmaya başlanmasıyla birlikte, RTÜK ve MEB temsilcileri ile akademisyenlerden oluşan komisyon tarafından bir öğretim programı ve öğretim materyali hazırlanmıştır. 2006 yılında UNESCO tarafından hazırlanan “Öğretmenler İçin El Kitabı” RTÜK tarafından tercüme edilmiştir. Öğrenciler, öğretmenler, medya çalışanları ve diğer yetişkinlerin medya kültürü edinmelerini sağlamaları için bilgilendirme eğitimleri gerçekleştirilmiş ve www.medyaokuryazarligi.org.tr adresinden ulaşılabilen bir internet sitesi hizmete sunulmuştur (RTÜK, 2015). Ayrıca RTÜK 2006 yılında “İlköğretim Çağı Çocukları İçin TV İzleme Araştırması”, 2012 yılında “Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması”, 2013 yılında “Türkiye’de Çocukların Medya Kullanım Alışkanlığı Araştırması” ve 2015 yılında “Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması” (Medyaokuryazarlığı, 2016b) çalışmalarını gerçekleştirerek araştırmaların sonuçlarını www.medyaokuryazarligi.org.tr adresinden yayınlamıştır.

2012 yılında RTÜK tarafından Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı ve MEB katkılarıyla Medya Okuryazarlığı Çalıştayı düzenlenmiştir. Çalıştayda Medya Okuryazarlığı Dersi Çalışma Grubu ve Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Çalışma Grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Çalıştayı sonuç bildirgesinde; medya okuryazarlığı eğitimlerinin nasıl verilmesi gerektiği, seçmeli ders olarak sunumu, program içeriklerinin sürekli yenilenmesi, öğretim materyallerinin düzenlenmesi ve güncellenerek sunulması, medya okuryazarlığı haftasının düzenlenmesi, dersin alanında yetkin öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği, hizmet içi eğitimler verilmesi gibi konularda öneriler yer almıştır (Medyaokuryazarlığı, 2016c).

RTÜK, 2016 yılında eğitim ve iletişim fakültelerinde medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders olarak okutulması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu ile işbirliği yapılması için girişimlerde bulunmuştur (RTÜK, 2016b). Öğrenciler için ders materyali olarak kullanılması için hazırlanan “Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali” MEB tarafından onaylanarak 2018 yılında Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’nın sosyal eğitim platformunda elektronik olarak paylaşımına açılmıştır (RTÜK, 2018).

2.2. Dijital Medya: Fırsatlar ve Tehditler

Bilgisayar ve internet temelli olan dijital medya, bilgisayar ortamında sayısal olarak kodlanan her türlü ses, video, yazı, fotoğraf içeriği ve benzeri materyalleri (Kanat, 2016: 531) kapsamaktadır. Akıllı telefonlar, tabletler; e-ticaret, e-devlet, e-pazar, e-egitim gibi uygulamalar; Yahoo, Google gibi arama motorları; sosyal medya olarak adlandırılan Facebook, Twitter, Friendfeed, Flickr gibi sosyal paylaşım siteleri; forumlar, bloglar, internet gazeteleri ve haber siteleri ile Wikipedia ve video paylaşım sitesi YouTube gibi çeşitli şekillerde etkileşimin sağlanabildiği platformlar (Bulunmaz, 2014: 28) dijital medya olarak adlandırılmaktadır. Dijital medya etkileşime izin veren bir yapıdadır, multimedya biçimine sahiptir ve dijital kodlama sisteminde temellenmektedir. Çok fazla miktarda enformasyonun aynı anda aktarılabilmesine ve kullanıcıların geri dönüşte bulunabilmesine olanak tanımaktadır. Yüksek depolama kapasitesi ile kullanıcının seçiciliğini desteklemektedir. Hipermetinsellik özelliğiyle ağ üzerinden alternatif mecralara kolayca erişimin gerçekleştirilebilmesini sağlamaktadır (Binark, 2007: 21-22).

Dijital dünyanın bir sonucu ve bu dünyaya ayak uydurabilmenin gereği olarak dijital medya insanlar tarafından çok fazla kullanılmakta ve çevrimiçi ortamlarda geçirilen süre zamanla artmaktadır. 2021 Ocak ayı itibariyle dünyada 5.22 milyar cep telefonu, 4.66 milyar internet, 4.20 milyar da sosyal medya kullanıcısı bulunurken (We are social, 2021), 2023 yılı Ocak ayı itibariyle 5.44 milyar cep telefonu, 5.16 milyar internet ve 4.76 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır (We are social, 2023). Bu sayı her geçen gün artmaya devam etmektedir ve muhtemeldir ki edecektir. Bireyler için vazgeçilmez bir unsur haline gelen ve uzaktan eğitimde de yaygın bir şekilde kullanılan dijital iletişim araçları, kullanıcılarına pek çok avantaj sunmaktadır. Ancak bir yandan da kullanıcılar için çeşitli risk ve sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kullanıcılar, olumsuz durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Dijital okuryazarlık düzeyi düşük kullanıcılar ve dezavantajlı gruplar, dijital dünyada artan bir şekilde mağduriyet yaşayabilmektedir. Bu nedenle, dijital medyanın olumlu yönleri ve kullanıcılarına sunduğu olanakların yanında, olumsuz yönleri ve kullanıcıların dijital ortamlarda karşılaştıkları sorunları ayırtılandırmak gerekmektedir.

İnternet teknolojilerinin gelişmesi bilgilerin tek yönlü aktarıldığı, içeriklerin sadece okunup incelendiği Web 1.0 döneminden amatör kullanıcıların da içerik üretmek paylaşım yapabildiği, yorum ve eleştiride bulunabildiği Web 2.0 dönemine geçilmesini sağlamıştır. Bu durum, medya kullanıcılarının işlevlerini ve sunulan içeriklerin yapısını değiştirmiştir. Geleneksel medyanın pasif alıcı konumundan çıkan izleyiciler zamanla dijital medyanın geribildirimde bulunabilen, aktif ve üreten kullanıcılarına dönüşmüştür. Akıllı telefonlar ve uygulamalar aracılığıyla artık herkes internet temelli medya ortamlarında kendi medyalarını üretmek kendi kişisel hikâyelerini, deneyimlerini, seslerini ve görsellerini paylaşmaya ve kendi hikâyelerinin dijital anlatıcısı konumuna gelmeye başlamıştır (Karaduman, 2019: 685). Ek olarak, dijital medya çok hızlı bir şekilde zaman ve mekândan bağımsız olarak içerik üretme ve yaymaya imkân tanıyan bir yapıya sahiptir. Bu durum içeriklerin neredeyse hiçbir kontrole tabi tutulmadan bir kişi tarafından kolayca üretilebilmesine ve anlık olarak çok fazla insan ile paylaşılabilmesine neden olmaktadır. Buna bağlı olarak çok fazla miktarda bilgi ve enformasyon dolaşıma girmektedir. Kullanıcılar doğru, güvenilir ve faydalı bilgilere eriştikleri kadar yanlış, güvenilir olmayan bilgilere ve zararlı içeriklere de erişebilmektedir. Kasıtlı veya kasıtsız bir şekilde oluşturulan içerikler nedeniyle dezenformasyona maruz kalabilmektedir. Bu nedenle metinlerin kalitesini ve güvenilirliğini değerlendirme noktasında kullanıcılara artık daha fazla iş düşmektedir. Kullanıcıların edindikleri bilgilerin kalitesini ve değerini belirleme becerileri edinmesi çok daha önemli hale gelmektedir (Livingstone ve Bober, 2004: 404).

Dijital medya bireylere her türlü fikir ve düşüncesini özgürce ifade edebileceği ortamlar sunmaktadır. İnternet sayesinde her birey kamusal alanda görünür olabilmekte, fikirlerini ifade edebilmekte ve kitle medyası tarafından filtrelenen bilgiler özgürce yayılabilmektedir (Şen ve Şen, 2015: 133). Dijital medyanın iktidar erklerinden bağımsız olması ve kullanıcı kaynaklı içerikler üretmeye izin vermesi onun daha demokratik, özgür ve güvenilir bir görünüm sergilemesini sağlamaktadır. Ancak dijital medyanın doğası, onun nefret söyleminin etkin bir aracı haline getirilerek nefret söyleminin yaygınlaşmasına sebep olabilmektedir (Vardal, 2015: 136). Dijital medyanın etkileşimsellik özelliği sayesinde dolaşıma giren nefret söylemleri kullanıcılar tarafından anında yorumlanabilmektedir. Bu da nefret söyleminin katlanarak büyümesine neden olmaktadır. Hipermetinsellik, kullanıcıların bir nefret

söylemi sitesinden başka bir nefret söylemi sitesine kolayca geçmesini sağlayarak nefret söylemleri içeriklere ulaşımı kolaylaştırabilmektedir. Kullanıcıya orada olma hissi sağlayan sanallık ise ortama gönüllü ve her türlü statü kısıtından arınmış bir şekilde giren katılımcıların ürettiği nefret söyleminin hızlı bir şekilde paylaşılmasını ve nefret söyleminin doğallaştırılmasını sağlayabilmektedir (Binark, 2010: 26-27). Bu nedenle dijital medya kullanıcılarının içerik üretirken veya içeriği paylaşırken etik ve sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri ya da kullanıcıların üretilmiş olan nefret söylemleri içeriği tanımları ve eleştirel şekilde değerlendirebilmeleri önemlidir.

Dijitalleşmeyle birlikte büyük miktardaki bilgiler düzenli bir şekilde depolanabilmekte ve depolanan bilgiler kısa bir süre içerisinde bulunarak kullanıcıya sunulabilmektedir. Elektronik ortama aktarılan ve saklanan bilgiler hizmetlerin sunumu ve bilgiye ulaşım hızı noktasında insanlar için büyük kolaylık sağlasa da bazı güvenlik sorunlarını beraberinde getirerek kullanıcıları için tehdit unsuruna dönüşebilmektedir. Kişisel verilerin sayısal ortamda depolanması ve işlenmesi verilerin kötüye kullanım riskini artırabilmektedir (Baykara, Daş ve Karadoğan, 2013: 233). Sosyal ağlarda kullanıcılar kimlik hırsızlığı, e-dolandırıcılık, iyi bilinen şirketlerin adlarını paylaşma, piyango dolandırıcılıkları, sahte güvenlik yazılımı dolandırıcılıkları, profil klonlama, üçüncü-kişi uygulama tehlikeleri, sahte ürün satışı, kötü bağlantı istekleri, istenmeyen e-postalar, düzenbaz site kodlamaları (Ceyhan, Demiryürek ve Kandemir, 2015: 3-5) gibi güvenlik tehditlerine maruz kalabilmektedir. Bu nedenle bilgi güvenliğinin sağlanması ve karşılaşılabilecek risklerin önlenmesi hususunda yasal düzenlemeler ve uygulanacak yaptırımlar oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Daha da önemlisi, bu tür sorunlarla etkin bir mücadele insanların dijital medyayı bilinçli şekilde kullanabilmesini sağlayan medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerilerini kazanmalarıyla mümkündür.

Dijital medyayla birlikte özellikle gençler arasında yaygın olan zorbalık dijital ortamlara taşınmış durumdadır. Siber zorbalık olarak adlandırılan bu durumda bireylerin bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla birbirlerine düşmanlık, korkutma, tehdit, sindirme ve taciz amaçlı yazılı veya görsel iletileri kasıtlı ve düzenli bir şekilde göndermeleri (Baştürk Akça, Sayımer, Balaban Salı ve Ergün Başak, 2014: 18) söz konudur. Dijital teknolojilerin sahip olduğu bazı özellikler, bunların sapkın amaçlarla kullanım olasılığını artırarak başkalarını taciz etmeye meyilli olan kişilere avantajlar

sunabilmektedir. Kullanıcılar geçici e-posta hesapları veya takma adlarla kendilerini anonimleştirebilmektedir. Kişisel mesaj içeriklerinin sadece alıcı ve gönderici tarafından görüntülenebilir olması, rahatsız edici içeriklerin inceleme ve sansüre tabi tutulmasını zorlaştırmaktadır. Siber uzaydaki denetim eksikliği, bilgisayarların özel alanlarda kullanımının yaygınlaşmasıyla ergen yatak odalarına kadar girmesi, cep telefonlarının meşru amaçlarla kullanım için sürekli olarak açık olması, elektronik cihazların her yerde ve her zaman iletişim kurmaya izin veren yapısı ile internetin ev ortamında da kullanılabilmesi zorbalık hareketlerinin fiziksel ortamları sınırlandırılmamasına neden olmakta ve zorbalığın kolaylaşmasını sağlamaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006: 155). Bu nedenle çocukların, gençlerin, ailelerin ve okul personelinin yaygınlaşan siber zorbalığın ne olduğu, nasıl önlenebileceği, ne gibi zararlara neden olduğu ve siber zorbalık oluştuğundan sonra müdahale edebilmek için neler yapılacağı konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte özellikle zorbalıktan en çok etkilenebilecek grup olan çocuklar ile gençlere, dijital medyayı güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanabilmeleri adına dijital okuryazarlık becerileri kazandırılması önemlidir.

Bu tez çalışmasının kavramsal çerçevesi sınırlarında dijital medya ile ilgili üzerinde durulması gereken bir diğer olumsuz durum da dijital eşitsizliğin dijital araçları kullanım boyutudur. Dijital eşitsizlik, en genel anlamıyla bilgisayar ve internet teknolojilerine bireylerin eşitsiz erişimini, farklı nedenlerden kaynaklı olarak teknolojilerin eşitsiz kullanılmasını ve kullanımda elde edilen avantajların farklılaşması sonucu ortaya çıkan eşitsizliklere işaret etmektedir (Özsoy, 2020: 11). Dijital okuryazarlık düzeyi düşük kullanıcılar ve dezavantajlı grupların, dijital dünyada artan bir şekilde mağduriyet yaşadıkları veya eşitsizliğe maruz kaldıkları yaygın şekilde görülmektedir. Özellikle pandemi döneminde değişen dünya düzeniyle birlikte, eğitimden sağlığa, iş hayatından sanatta kadar pek çok faaliyetin dijital medya ortamlarında gerçekleştirilebilmiş olması eşitsizliklerin daha da gün yüzüne çıkmasına neden olmuştur. Dijital medyanın yukarıda bahsi geçen olumlu ve olumsuz yönleri de göz önünde bulundurulduğunda, hem bireylerin dijital araçları kullanımdan maksimum fayda sağlayabilmesi hem tehditlerden korunabilmesi hem de eşitsizliklerin kullanım boyutunun ortadan kaldırılabilmesi için bireylerin çok boyutlu yetkinlikler bütünü olan dijital okuryazarlığın bilgi ve becerilerine sahip olmalarının günümüzdeki önemi açıkça görülmektedir.

2.3. Dijital Okuryazarlık

Medya ortamlarının çeşitlenmesi ve dijital iletişim araçlarının bireyler için daha kolay ulaşılabilir olması bilgiye erişimi, bilginin üretimini ve bilginin yayılımını kolaylaştırmıştır. İnsanların iletişim kurma biçimleri ve iletişim ortamları değişmiştir. Eğitim, iş, haber alma, eğlence, oyun, alışveriş, bankacılık hizmetleri gibi birçok faaliyet dijital ortama taşınmıştır. Toplumun çoğu kesiminin ve çoğu insanın faaliyet pratiğinin elektronik cihazlar ve olanaklar tarafından desteklenmeye başladığı e-geçirgen dünyada, e-araçları anlayabilen ve rahatça kullanabilen insanlar eğitim, istihdam ve hayatın diğer yönleri açısından önemli ölçüde avantajlı hale gelmeye başlamıştır (Martin, 2005: 131). Bu durumla paralel olarak dijital okuryazarlık, günümüz dünyasının önemli bir unsuru haline gelmiştir.

1990'lar boyunca birçok yazar tarafından hipermetinsel ve multimedya metinlerini okuma ve anlama becerilerine atıfta bulunmak için kullanılan dijital okuryazarlık kavramı, Paul Gilster'in 1997 yılında yazmış olduğu "Digital Literacy" adlı kitapta bilgiye erişim ve bilginin yönetimine vurgu yapılmasıyla popüler hale gelmiştir. Gilster, dijital okuryazarlığı bilgisayarlar aracılığıyla sunulan dolayısıyla çeşitli kaynaklardan gelen çoklu formattaki bilgileri anlayabilme ve kullanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Anlama ve kullanabilme yeteneğine yapmış olduğu vurguyla dijital okuryazarlığın bilgi teknolojileri okuryazarlığındaki gibi kısıtlı bir görüşle tuş vuruşlarından ibaret bir eylem olmadığı, fikirlerde ustalaşmak olduğunu belirtmektedir (akt. Bawden, 2001: 246). Ayrıca Gilster tanımlamasında teknik yeterlilikten ziyade eleştirel düşünmeyi dijital okuryazarlığın temel becerisi olarak ifade etmektedir. Dijital okuryazarlığın web'deki bilgilere erişmek için gerekli olan teknik becerilerden ve yeterliliklerden daha fazlası olduğunu ve erişilen içeriklerin eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (akt. Martin ve Grudziecki, 2006: 254).

"Dijital çağda hayatta kalma becerisi" (Eshet-Alkalai, 2004) olarak tanımlanabilen dijital okuryazarlık, birçok alanda dijital teknolojileri amacına uygun, güvenli ve etkin bir şekilde kullanabilmeyi, dijital teknolojilerle üretim ve işbirliği yapabilmeyi, dijital teknolojileri ve süreci değerlendirebilmeyi, dijital teknolojilere karşı bir farkındalık geliştirebilmeyi, dijital teknolojilere karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olabilmeyi ve dijital teknolojilerle ilgili bilişsel, sosyal ve teknik

yetkinliklerin bütününe içermektedir (Bayrakçı ve Narmanlıoğlu, 2021: 51). Dijital okuryazarlık kavramı farklı bilimsel ve profesyonel disiplinler ve araştırmacılar tarafından literatürde farklı bakış açılarıyla tanımlanmaktadır.

Eshet- Alkalai, dijital okuryazarlığın yazılım kullanma veya dijital bir cihazı çalıştırma becerisinden daha fazlası olduğunu ve kullanıcıların dijital ortamlarda etkin çalışabilmeleri için gerekli olan bir dizi karmaşık motor, bilişsel, sosyolojik ve duygusal beceriyi de içerdiiğini ifade etmektedir. Dijital okuryazarlık yalnızca teknik becerileri içeren bir kavram değildir. Bu okuryazarlık, kullanıcıların sahip olmaları gereken çok boyutlu becerilerin bütünüdür. Eshet- Alkalai, dijital okuryazarlık tanımlamasında gözlemler ve literatür taraması sonucu ortaya çıkan dijital ortamların kullanımını sırasında uygulanan bilişsel becerilerin çoğunu içeren beş okuryazarlık türünün becerilerini içeren bir kavramsal çerçeve çizmiştir. Bunlar, (1) Görsel-grafik biçimde sunulan içerikleri okuma ve anlama becerilerini içeren foto-görsel okuryazarlık, (2) Dijital ortamda önceden var olan bilgilerle yeni anlamlar ve yeni ürünler üretme becerilerini içeren yeniden üretme okuryazarlığı, (3) Dijital ortamlarda bulunan karmaşık bilgi alanlarında gezinebilme becerilerini içeren dallanma okuryazarlığı, (4) Maruz kalınan sınırsız dijital bilgiyi eğitimi bir şekilde kullanabilme becerilerini içeren bilgi okuryazarlığı, (5) Bilgileri ve duyguları paylaşabilme, sahte kimliklerin farkına varabilme, internet tuzaklarından kaçaabilme ve virüs tehditlerine karşı bilinçli olma gibi sosyolojik ve duygusal becerileri içeren sosyal-duygusal okuryazarlıktır (Eshet-Alkalai, 2004). 2007’de yayımlanan “Humans Under Bombardment: Performing in a Real-time World” adlı makalesinde ise kavrama altıncı bir beceri ekleyerek kavramsal çerçeveyi genişletmiştir. “Gerçek zamanlı düşünme becerileri” olarak adlandırdığı bu beceri boyutu multimedya oyunları, multimedya öğrenme ortamları, çok kullanıcılı sohbet odaları, çok görevli çalışma ortamları gibi günümüz eř zamanlı dijital ortamlarında kullanıcıların etkin bir şekilde performans göstermesi ve aynı anda ve yüksek hızda tanıtılan büyük hacimli uyaranları eř zamanlı işleyebilmesi becerilerini içermektedir (Eshet-Alkalai, 2007: 57).

Hague ve Payton’ göre, bilgisayarlara erişmek ve bilgisayar kullanmaktan daha fazlasını ifade eden dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri hayatın her alanında kullanırken kritik, yaratıcı, ayıt edici ve güvenli kullanıma olanak sağlayan beceri,

bilgi ve anlayışı içermektedir. Dijital ortamlarda iş birliği yapmak, güvende kalmak ve etkili bir şekilde iletişim kurabilmekle ilişkilendirdikleri dijital okuryazarlık kültürel anlayış, sosyal farkındalık ve yaratıcı olmakla ilgili bir beceridir. Dijital okuryazar olmak, dijital teknolojilerin kullanımının eldeki görev için ne zaman ve neden uygun ve yararlı olduğunu, ne zaman uygun ve yararlı olmadığını bilmekle ilgilidir. Hague ve Payton, dijital okuryazarlığın kültürel ve sosyal farkındalık, fonksiyonel beceriler, yaratıcı düşünme, bilgi iletişim teknolojileri, eleştirel düşünme ve değerlendirme, işbirliği, bilgiyi bulma ve seçme yeteneği, etkili iletişim ve e-güvenlik bileşenlerinin örtüştüğü bir alanda yer aldığını ifade ederler. Dijital okuryazarlığın farklı boyutlarına atıfta bulunan bu bileşenlerin hepsi dijital teknolojilerle anlam yaratılmasını ve bu anlamın paylaşılmasını desteklemekte ve karşılıklı olarak birbirlerini güçlendirmektedir (Hague ve Payton, 2010: 19-20).

Ng, dijital okuryazarlık tanımlaması için bir çerçeve çizerken teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere üç boyuttan bahsetmektedir. Teknik boyut, bireylerin dijital okuryazar olabilmesi için sahip olması gereken teknik ve işlevsel becerileri kapsamaktadır. Bilişsel boyut, bireylerin dijital okuryazar olabilmesi için sahip olması gereken eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. Sosyal-duygusal boyut, bireylerin dijital okuryazar olabilmesi için sahip olması gereken sosyal ve siber güvenlik becerilerini kapsamaktadır. Dijital okuryazarlık ise bu üç boyutun kesişiminde yer almaktadır. Dijital okuryazarlık için bu üç boyutun içerdiği bir dizi temel becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dijital okuryazar olan bir birey temel bilgisayar tabanlı işlemleri yürütebilme ve günlük kullanımda kaynaklara erişebilme; bilgiyi değerlendirebilme; dijital içeriğin özgünlüğünü analiz edebilme ve değerlendirebilme; içerik öğrenimi için gereken bilgiyi arama, bulma ve değerlendirme; bir görevi yerine getirmek, sorun çözmek ve ürün yaratmak için en uygun teknolojik araçları veya özellikleri seçebilme ve geliştirebilme; sosyal ağ topluluklarına uygun davranabilme; sosyal ağ topluluklarında etkili iletişim kurabilme ve dijital ortamlardaki tehlikelerden korunabilme temel becerilerine sahip olmalıdır (Ng, 2012: 53).

Hobbs, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı arasında bir ayrıma gitmeden, bunları “*topluma tam katılım sağlayabilmek için gerekli olan yaşam becerilerinin bütünüdür*” şeklinde ifade etmektedir. Bireylerin sahip olması gereken

becerileri, materyalleri paylaşmadan bu sorumluluğun gereği olarak ilgili bilgilere erişmek ve bunları kavramak; mesajın yazarını, amacını, bakış açısını belirlemek, içeriğin kalitesini ve güvenilirliğini değerlendirerek mesajları çeşitli biçimlerde analiz etmek; teknoloji ve yeni dijital araçlardan yararlanarak çeşitli biçimlerde içerikler oluşturmak; davranışlarında sosyal sorumluluk ve etik ilkeleri uygulayarak bunları iletişim davranışlarına da yansıtmak; ailede, iş yerinde ve toplumda bilgi paylaşımı yapmak ve sorunları çözmek için hem bireysel hem de iş birliği içinde çalışarak bir topluluğun üyesi olmak ve sosyal eylemde bulunmak (Hobbs, 2010: vii-viii) şeklinde sıralamaktadır.

Jones ve Hafner, medyayı kullanmanın diğer insanlarla kurulacak olan sosyal ilişki türlerini, üstlenilen sosyal kimlik türlerini ve hatta düşünce türlerini etkileyen karmaşık bir olay olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca dijital okuryazarlığın, dijital medya ile ilişkili iletişim ve ilişki kurma ve düşünme pratiklerini ifade ettiğini belirtmektedir. Dijital okuryazarlık, tek başına dijital araçların teknik yönlerine hâkim olmaktan çok daha fazlasını içermektedir. Ayrıca, dijital araçları sosyal dünyada bir şeyler yapmak için kullanabilme anlamına gelmektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlıklar sadece bilgisayar ve cep telefonu gibi araçları teknik anlamda kullanabilmeyi değil, bu araçların olanaklarını ve kısıtlamalarını belli koşullara uyarlama yeteneği kazandırmayı da içermektedir (Jones ve Hafner, 2012: 13).

Martin'e göre, dijital okuryazarlık belirli yaşam durumlarında yapıcı sosyal eylemi mümkün kılmak ve bu süreci yansıtmak için bireylerin dijital kaynakları tanımlamak, bunlara erişmek, bunları yönetmek, hayatına entegre etmek, değerlendirmek, analiz etmek ve sentezlemek; bunlarla yeni bilgiler ve medya ifadeleri oluşturmak; bunlar aracılığıyla başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları ve olanakları uygun şekilde kullanma farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir (2005: 135-136). Martin, dijital okuryazarlığın üç seviyede kavranabileceğini ifade etmektedir.

(1) I. Seviye-Dijital Yetkinlik,

(2) II. Seviye-Dijital Kullanım

(3) III. Seviye-Dijital Dönüşüm şeklinde sıralamaktadır.

I. Seviye-Dijital Yetkinlik sistemin temelinde, dijital okuryazarlık için yaşam durumlarında başarılı bir şekilde kullanılması gereken dijital yeterlilikler yatmaktadır.

Bir görevi yerine getirmek veya problemi çözebilmek için dijital kaynak üzerinde dijital araçlarla yürütülen ve aşağı yukarı sıralı işlevlerden oluşan on üç yetkinlik süreci bulunmaktadır. Bunlar: ifade, tanımlama, erişim, değerlendirme, yorumlama, organizasyon, entegrasyon, analiz, sentez, oluşturma, iletişim, yayma ve yansıtmadır. Martin'in can alıcı ve merkezi düzey olarak ifade ettiği II. Seviye-Dijital Kullanım, belirli profesyonel veya etki alanı bağlamlarında dijital yetkinliğin uygulandığı süreçtir. Her kullanıcının kendi geçmişini ve kişisel/profesyonel gelişimini getirdiği bu süreçte kullanıcılar, belirli bir görev veya problem durumunda dijital kullanımları oluştururken ilgili dijital yeterliliklerden ve mesleğe, alana veya diğer yaşam bağlamlarına özgü unsurlardan yararlanmaktadır. Dijital yetkinliğin yaşam durumlarında bilinçli kullanımları olarak adlandırılan dijital kullanımlar bilgiyi aramak, bulmak ve işlemek için dijital araçları kullanmayı ve ardından belirli bir görevi veya problem durumunu ele alan bir ürün veya çözüm geliştirmeyi içermektedir. III. Seviye-Dijital Dönüşüm ise dijital okuryazarlığın nihai aşaması olan seviyedir. Geliştirilen dijital kullanımların yenilikçilik ve yaratıcılığa olanak sağlamasıyla ve profesyonel veya bilgi alanında kullanıcılar için, önemli bir değişimin teşvik edilmesiyle ulaşılmaktadır (Martin, 2008).

Meyers ve arkadaşları literatürde birçok farklı bilimsel ve profesyonel disiplin tarafından farklı bakış açıları ile tanımlanan dijital okuryazarlık yaklaşımlarını;

(1) Bilgi çağı becerilerinin kazandırılması olarak dijital okuryazarlık,

(2) Zihin alışkanlıklarının geliştirilmesi olarak dijital okuryazarlık,

(3) Dijital kültüre ve uygulamalara katılım olarak dijital okuryazarlık olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmaktadır.

İlk başlık altında belirtilen “bilgi çağı becerilerinin kazandırılması olarak dijital okuryazarlık”, dijital ortamdaki kullanıcı davranışlarına odaklanmaktadır. Bu perspektife göre dijital okuryazar olan bir birey bilgi ihtiyacını çözmek için dijital kaynakları ne zaman ve nasıl etkin bir şekilde kullanacağını ve ayrıca dijital belgelerin geçerlilik, uygunluk ve güvenilirlik açısından nasıl değerlendirileceğini bilmektedir. Sonraki başlık altındaki “zihin alışkanlıklarının geliştirilmesi olarak dijital okuryazarlık”, dijital içerik içeren etkinliklere soyut zihinsel modellerin uygulanması vurgulanmakta, bireylerin bilgiyi kafalarında nasıl işlediğine ve bireyin problem çözme kapasitesine odaklanmaktadır. Bu görüş öğrencileri, bilişsel çerçeveleri

akademik ve günlük durumlara ne kadar iyi uyguladıkları açısından değerlendirmektedir. Son olarak belirtilen “dijital kültüre ve uygulamalara katılım olarak dijital okuryazarlık” ise dijital okuryazarlık, dijital araçları ve dijital medyayı içeren uygulamalara katılım olarak görülmektedir. Katılım, dijital okuryazarlıkları geliştirmenin anahtarıdır ve gençleri daha iyi bilgilendirmenin, kapasitelerini geliştirmenin yolu dijital kültüre katılım için yeni yollar bulmak ve yeni öğrenme biçimlerine ayrıcalık tanımaktır. Meyers ve arkadaşları bu farklı yaklaşımların her birinin dijital okuryazarlığın bir parçasını gösterdiğini ifade etmektedir (Meyers, Ericson ve Small, 2013).

2.4. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, örgün eğitimden herhangi bir nedenle yararlanamayan insanların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011: 319), eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı, yaşam boyu öğrenme ve profesyonel gelişime destek olmayı hedefleyen (Taşkiran, 2017: 108), eğitim sistemleri içerisindeki bazı sorunlara çözüm getirmesi nedeniyle de günümüzde yaygın olarak kullanılan bir eğitim sistemidir (İşman, 2022: 31). Yüz yüze eğitimden farklı olarak; öğretmen ve öğrencinin fiziki ortamlarının ayrı olması, bireysel çalışmalardan farklı olarak faaliyetlerin bir eğitim kurumu tarafından yürütülüyor olması, öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirebilmek ve eğitim içeriğini iletebilmek için teknik medya araçlarının kullanılması, iki yönlü iletişimin gerçekleştiriliyor olması, hem öğretim hem de sosyalleşme amacıyla bir araya gelme imkânı sağlaması ve endüstrileşmiş bir eğitim biçimine katılım uzaktan eğitimin temel unsurlardır (Keegan, 1980: 33). Uzaktan eğitim literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Literatürde yer alan tanımlamalara bakılması uzaktan eğitimin anlamının ve işlevinin kavranması açısından gereklidir.

Uzaktan eğitim, ayrı ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrenen arasındaki öğretim ve öğrenim faaliyetlerinin, aynı ortamda buldukları zaman gerçekleştirebilecekleri faaliyetleri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilen ve iletişimin baskı, elektronik, mekanik ve diğer cihazlarla sağlandığı öğretim yöntemidir (Moore, 1973: 664).

Uzaktan eğitim, öğretim hizmeti sağlayan öğreticiler ile hizmetten yararlanan öğrenenler arasında aynı zaman ve mekanda bulunmalarına gerek olmadan öğretim

süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesinin ve geliştirilmesinin uzaktaki bir merkez tarafından gerçekleştirilmesine ve öğrenenlerin kendilerine sunulan etkileşimsel veya etkileşimsel olmayan öğretim süreçlerinden bireysel özellikleri ve içinde bulunduğu koşullar doğrultusunda yararlanmasına imkan sağlayan bir eğitim sistemidir (Yurdakul, 2005: 271).

Uzaktan eğitim, içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında artan yeni bilgi ve uygulamaların davranış değişikliğine dönüştürülmesini, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının ve becerilerinin pekiştirilmesini ve çeşitlendirilmesini sağlayan, aralarında mekân farklılığı bulunan öğreten ve öğrenenlerin öğretme ve öğrenme faaliyetlerini mektup, radyo, televizyon ve internet gibi multimedya araçları aracılığıyla gerçekleştirdiği düzenli bir eğitim sistemidir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011: 321).

Uzaktan eğitim, diploma programları sunmak, gelişmekte olan ülkelerde okuma yazma bilmemeyle mücadele etmek, ekonomik büyüme için eğitim fırsatları sunmak ve geleneksel olmayan eğitim ortamlarında müfredatın zenginleşmesini sağlamak gibi hedeflere sahip olan ve geleneksel eğitime alternatif olarak ortaya çıkmış bir eğitim yöntemidir (Gunawardena ve McIsaac, 2013: 356).

Bağrıacık ve Karataş'ın "*günümüz kurumlarının vazgeçilmezi olmaya aday bir eğitim şeklidir*" diyerek ifade ettiği açık ve uzaktan öğrenme, durumun gereğine göre aynı veya farklı zaman ve mekânda bulunan öğretim elemanı ile öğrenenlerin, öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi ve etkileşimsel uzaklığın azaltılabilmesi için teknolojik olanakların olabildiğince kullanılmasıyla gerçekleşen ve yüz yüze eğitimle kıyaslandığında daha esnek kriterlere sahip bir eğitim sistemidir (Bağrıacık ve Karataş, 2020).

Uzaktan eğitim, CD, DVD gibi ortamlar aracılığıyla gerçekleştirilen "bilgisayar tabanlı öğretim"; sanal ortam, sosyal medya, internet ve intranet aracılığıyla gerçekleştirilen "online öğretim"; her türlü elektronik iletişim teknolojisinin (uydu yayını, video yayını, internet, intranet, CD, DVD) kullanılmasıyla gerçekleştirilen "elektronik öğretim" ve tüm bu yöntemleri kapsayan bir eğitim hizmeti olarak da "uzaktan eğitim" alt kümelerinden oluşmakta ve bu şekilde sınıflandırılmaktadır (Urdan ve Weggen, 2000). İnsanların istedikleri zamanda ve mekânda, kişisel becerileri ve yetenekleri doğrultusunda istedikleri eğitimi alabilmelerine hizmet eden

ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayan uzaktan eğitimin, geleneksel eğitimle kıyaslandığında bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Daha fazla insanla iletişim kurulabilmesi, fiziksel mesafenin sorun olmaması, engelli insanlara eğitim imkânı sunulabilmesi, zaman ve mekân kavramının ortadan kalkması, konuların öğrenciler tarafından yüksek düzeyde anlaşılmasını sağlaması ve öğrencilerin bireysel hıza yönelik eğitim alabilmesi uzaktan eğitimin avantajlarıdır. Dezavantajlarının başında ise ekonomik faktörler yer almaktadır. Uzaktan eğitimin ilk yatırım maliyetleri yüksek olmaktadır. Ayrıca teknik nedenlerden kaynaklı aksaklıklar yaşanabilmektedir. Müfredat hazırlanırken de zorluklar yaşanabilmekte, kendi kendine öğrenme motivasyonu olmayan öğrenciler motivasyon zorluğu yaşayabilmektedir. Son olarak, uzaktan eğitim sistemleri ve içerikleri sık sık güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011: 321).

2.4.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Teknolojik yeniliklere paralel olarak gelişimini sürdüren, bilişim teknolojileriyle günümüzdeki anlam ve önemini kazanan uzaktan eğitim, kavram olarak 1700'lü yıllarda ortaya çıkmış ve ilk uygulamaları mektupla öğretim şeklinde gerçekleşmiştir (Özbay, 2015: 378). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, aralarında kesin bir çizgi bulunmayan ve birbirleriyle iç içe geçmiş beş evreye ayrılarak incelenebilmektedir (İşman, 2022):

1. Mektupla öğretimden (correspondence education) önceki dönem: Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen arasında karşılıklı konuşma ve yüz yüze görüşmenin olmadığı, öğretim materyallerinin posta hizmetleriyle gönderildiği dönemdir. Eğitimlerde yazışma etkili olarak kullanılmıştır. İlk yazışmalı eğitim programları insanların birbirlerinden uzakta yaşadığı, yerleşim alanlarının uzak olduğu ve yerleşim alanları arasındaki ulaşımın zor olduğu Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya, Çin ve Amerika gibi ülkelerde uygulanmıştır.

2. Mektupla öğretimin yoğun olarak uygulandığı dönem: İlk kapsamlı yazışmalı uzaktan eğitim sisteminin, yazışmalı uzaktan eğitim bölümünün ve yazışmalı uzaktan eğitim kurumlarının kurulduğu ve özel uzaktan eğitim okullarının açıldığı dönemdir. Bu dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında yazılı basın faaliyetleri de başlamıştır. İlk uzaktan eğitim ders kitabı 1898 yılında İsveç'te basılmıştır.

3. Tek yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi: Yazışmalı uzaktan eğitimin adının “uzaktan eğitim” haline dönüştüğü ve 1950’li yıllarda gerçekleşen iletişim teknolojilerindeki yeni buluşlar ve gelişmelerden, uzaktan eğitim sisteminin de etkilendiği dönemdir. Bu dönemde dünyadaki hemen hemen bütün uzaktan eğitim kurumları uzaktan eğitim derslerini yayınlamak için radyo ve televizyonu kullanmıştır.

4. Çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi: Uzaktan eğitimin telekonferans ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle zenginleştiği, uzaktan eğitim uygulamalarının sesli telekonferans ve video telekonferansla gerçekleştirildiği dönemdir. Bu dönemde teknolojik gelişmeler, uzaktan eğitimin yapısını etkileyerek öğrenciler ile gerçekleştirilen iletişim yöntemlerini değiştirmiştir. 1970’li yıllarda uzaktan eğitim içinde yaygınlaşan iki yönlü radyo konferansı ve video konferansı sayesinde öğrenciler öğretmenleri ile çift yönlü iletişim kurabilmişler ve öğrenciler aynı ortamda bulunmadıkları öğretmenlerine soru sorarak aynı anda cevap alabilmişlerdir.

5. Uydular ve gelecek teknolojiler dönemi: Uzaktan eğitimde bilgisayar ve uydu teknolojilerinin bir arada kullanılmaya başladığı bu dönemde, bilgisayar destekli öğretim yöntemi yaygın olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine istediği zamanda soru göndermesine, öğretmenin de internet aracılığıyla kısa sürede cevap verebilmesine imkân tanıyan ve öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi artıran bilgisayar aracılığıyla iletişim sistemi, 1982 yılından sonra tüm dünyada yayılmaya başlamıştır. Üniversiteler bu sistemle öğrencilerine dersler vermiş; farklı ülkeler arasında bilgisayarlar aracılığıyla bağlantı kurularak öğrencilerin ders alması sağlanmıştır. Dünya üzerinde uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri tabanlı bir öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ortamı sunan Küresel Üniversite, Mega Üniversite, Süper Lig Üniversitesi olarak adlandırılan üniversiteler ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.1.’de dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamalarına dair bazı örnekler yer almaktadır.

Tarih	Ülke	Uygulama
1728	ABD	Boston Gazetesinde mektupla steno dersleri verileceğine dair ilan yayınlandı.
1833	İsveç	Bir İsveç gazetesinde mektupla yazılı anlatım verileceğine dair ilan yayınlandı.
1840	İngiltere	Isaac Pitman tarafından İngiltere’de mektupla steno eğitimi verilmeye başlandı.
1856	Almanya	Uzaktan eğitimin ilk örgütlü girişimi başlatıldı. Berlin’de uzaktan eğitim uygulayan bir dil okulu kuruldu.
1873	ABD	ABD’deki ilk uzaktan eğitim girişimlerinden biri olarak kabul edilen “Evde Çalışmayı Destekleme Derneği” Anna Eliot Ticknor tarafından kuruldu.
1874	ABD	İlk örgütlü uzaktan eğitim çalışmaları Illinois Wesleyan Üniversitesinde başladı.
1883	ABD	New York’da Mektupla Eğitim Üniversitesi kuruldu.
1884	Almanya	Berlin’de öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu açıldı.
1891	ABD	Pennsylvania’da bir gazete broşürle madencilik yöntemlerini ve maden kazalarına karşı alınması gereken önlemleri öğretmeye başladı.
1891	ABD	Wisconsin Üniversitesi yönetim kurulu uzaktan eğitim derslerinin yaygınlaştırılması konusunda karar aldı.
1892	ABD	Chicaco Üniversitesi’nde uzaktan eğitim bölümü oluşturuldu.
1898	İsveç	Hans Hermod kendi adıyla anılan ve uzaktan eğitim uygulayan liseyi kurdu.
1910	Avustralya	Avustralya’nın ilk uzaktan eğitim uygulaması Queensland Üniversitesi’nde başlatıldı.
1922	Yeni Zelanda	Yeni Zelanda Mektupla Öğretim Okulu kuruldu.
1949	Avustralya	Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi kuruldu.
1966-1968	Polonya	Gece kurslarına devam eden öğrencilere televizyondan öğrenme olanağı sağlamak için deneme niteliğinde uzaktan eğitim çalışmaları gerçekleştirildi.
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1973	İspanya	Uzaktan eğitim uygulamalarına geçildi.

Tablo 2.1. Uzaktan eğitim uygulamalarının dünyadaki ilk örnekleri
(Kaynak: Kaya, 2002)

2.4.1.1. Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının tarihi

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından sonra başlayan bir dizi yenileşme hareketiyle ve ülkeye davet edilen yabancı uzmanların tavsiyeleriyle başlayan uzaktan eğitim alanındaki gelişmelerin ülkenin sosyoekonomik şartlarıyla orantılı bir şekilde yaşandığı görülmektedir. Türkiye’de uzaktan eğitim kavramıyla ilk olarak 1924 yılında yabancı uzman raporlarının, özellikle de J. Dewey’in, öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi teklif etmesiyle tanışılmıştır (İşman, 2022: 107). Uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi fikri, 1927 yılında eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda ilk kez gündeme getirilerek toplantıda halkın okuryazar hale getirilmesinde uzaktan eğitimden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak

1956 yılına kadar Türkiye’de belli bir program çerçevesinde uzaktan eğitim uygulamasına geçilememiştir (Kaya, 2002: 29).

Uzaktan eğitim çalışmalarının fikir olmanın ötesine geçerek gerçek anlamda uygulamaya dönüşmesi 1956 yılında, Ankara Adliye Hukuk Mektebi’nde banka personellerinin mektupla öğretim yoluyla hizmet içi eğitim almalarına yönelik uygulamayla gerçekleşmiştir (Bozkurt, 2017: 95). Uzaktan eğitimin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasına dönük atılan ilk önemli adım ise 1958 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi’nin kurulması olmuştur (Kaya, 2002: 53). Tek boyutlu ve sınırlı bir eğitim imkânı sunmasına rağmen Türkiye’de öğrencilere ciddi anlamda eğitim sağlayan ve uzaktan eğitimin Türkiye’deki kapsama alanını genişleten bu merkezin başarısı Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, Açık Öğretim Fakültesi, Açık Öğretim Lisesi, Açık İlköğretim ve Yayın Yükseköğretim Kurumu’nun (YAYKUR) oluşturulmasına zemin hazırlamıştır (akt. Kırık, 2014: 83).

Uzaktan eğitimin yükseköğretim düzeyinde gelişim göstermesi 1980’li yıllar ve sonrasında gerçekleşmiştir. 1981 yılında Türk yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı Kanun’un yürürlüğe girmesiyle Türk üniversitelerine “Sürekli ve Açıköğretim Yapmak” hakkı yasal olarak tanınmış ve 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname aracılığıyla da bu görev bilimsel ve teknolojik altyapıya sahip olan Anadolu Üniversitesi’ne verilmiştir (Bozkurt, 2017: 99). Anadolu Üniversitesi ile daha planlı ve bilimsel temele dayalı, toplumsal nitelikleri karşılayan yeni bir uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bu yeni süreç günümüzde birçok üniversitenin profesyonelce uyguladığı bir eğitim-öğretim modeli haline gelmiştir (Demir, 2014: 205). Türkiye’de 1982 yılından sonra bir kar topu gibi, programlı ve bilimsel temellere dayalı, toplumun gereksinimlerine cevap verecek şekilde gelişen uzaktan eğitim çalışmaları ve uygulamaları (Çukadar ve Çelik, 2003: 33), 1990’lı yıllarda giderek ön plana çıkan internet ve web teknolojileri sayesinde çok daha kapsamlı bir hale gelmiştir. Web üzerinden uzaktan eğitim çalışmalarının başlatılması için Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) bünyesinde Enformatik Enstitüsü kurularak öğrencilerin bilişim alanında gelişim sağlamaları, sertifika ve diploma almaları amaçlanmıştır (Kırık, 2014: 84). 1996 yılında ODTÜ’deki Enformatik Enstitüsü öncülüğünde Türkiye’de internet üzerinden uzaktan eğitim uygulamaları

başlatılmıştır. 1996 yılında Bilkent Üniversitesi'nde video konferans sistemi kurularak bazı derslerin ABD'den yürütülmesi denemesi yapılmıştır. Aynı yıl İstanbul Teknik Üniversitesi'nde, uzaktan eğitim ve teknoloji destekli eğitim etkinliklerini yürütmek amacıyla bir uygulama ve eğitim merkezi olan Uzaktan Öğretim Merkezi (UZEM) kurulmuştur (Bozkurt, 2017: 102). 2014 yılında YÖK tarafından “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar” belirlenmiş ve bu gelişmeden sonra yükseköğretim kurumlarının Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin (UZEM) sayısında hızlı bir artış gerçekleşmiştir (Bozkurt, 2017: 108). Türkiye’de 2016-2017 eğitim öğretim döneminin ilk yarıyılı itibariyle, üniversitelerin bünyesinde kurulu olan üçü açıköğretim fakültesi olmak üzere, toplamda 103 adet uzaktan eğitim merkezi bulunurken (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017: 91), pandeminin de etkisiyle bu sayı 2020 yılında 123 olmuştur (YÖK, 2020b).

Uzaktan eğitimin hem dünyadaki hem de Türkiye’deki gelişimi için 2020 yılı bir dönüm noktası olmuştur. Hızlıca geçiş yapılan acil uzaktan eğitim uygulamaları, sonrasındaki kademeli normalleşme ve normalleşme süreci başlayana ve yüz yüze eğitime dönülene kadar ki süreç, uzaktan eğitim ile ilgili birçok çalışma yapılmasını gerekli kılmıştır. Türkiye’de hem bu süreçte uygulanan acil uzaktan eğitimler ile ilgili hem de pandemi döneminden bağımsız olarak uzaktan eğitimin geleceğini etkileyen düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun Çalışmaları

COVID-19 pandemisiyle birlikte küresel düzeyde karşılaşılan kriz durumu ülkeleri eğitim alanında acil tedbirler almaya ve eğitimin devamlılığını sağlayabilmek için çözüm yolları aramaya sevk etmiştir. Bireylerin eğitim hakkını ellerinden almamak ve eğitimdeki fırsat eşitsizliğini en aza indirebilmek adına acil çözüm yoluna giden ülkeler salgın esnasında eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için hızlı bir şekilde geleneksel eğitimden uzaktan eğitime geçmek için çalışmalar başlatmıştır (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020: 118). Dünya genelinde, aksayan eğitim faaliyetlerine geçici çözümler oluşturabilmek amacıyla gerekli iletişim araçları kullanılarak tüm yaş grupları için hızlıca acil uzaktan eğitime geçilmesi sağlanmıştır (Sezgin, 275). Ülkelerin hızlıca tedbirler aldığı ve çeşitli uzaktan eğitim uygulamalarını hayata geçirdiği süreçte, iyi geliştirilmiş uzaktan öğrenme platformu ve içerikleri mevcut olan

lkeler görece bu sürece avantajlı başlamıştır. Ancak yine de avantajlı durumda olan ülkelerde dahi öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin teknolojik ve pedagojik açıdan yeterince hazır olmaması, özellikle uzaktan eğitime başlangıç aşamasında bazı aksaklıkların yaşanmasına neden olmuştur (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2020: 5). Devlet kurumları ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler dahil olmak üzere tüm hedef gruplara uzaktan eğitim planlarını iletilemek ve tüm paydaşların harekete geçmesini sağlayabilmek amacıyla iletişim stratejileri oluşturarak uzaktan eğitim farkındalık kampanyaları başlatmıştır (Chang ve Yano, 2020). Uzaktan/evrim içi eğitim faaliyetlerinin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için birçok ülkede öğrencilere bilgisayar ve tablet dağıtımı gerçekleştirilmiş, ücretsiz internet veya ücretsiz ek internet paketi tanımlanmış, bant genişliği artırılmış, çocuklarının eğitimlerine yardımcı olabilmeleri için ailelere destekler sağlanmış ve sivil toplum kuruluşları ve özel kuruluşlar tarafından çocuklara ve ailelere eğitim desteği sunulmuştur (elik, 2020: 9).

Ülkelerin ğrenci nüfusu, ğretmen kapasitesi teknolojik altyapısı ve sahip olunan imkanları pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin ülkelerdeki uygulanış şeklinin, kapsamının ve içeriğinin farklılaşmasına neden olmuştur (Emin ve Altunel, 2021: 7). Hatta Almanya ve ABD gibi ülkelerde eyaletlere göre farklı uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi de söz konusu olmuştur (Yzbaşioğlu, 2020). Pandemi döneminde birçok ülke acil uzaktan eğitim için mevcut ulusal evrimii öğrenme portallarını/platformlarını kullanmıştır. Mevcut ulusal evrimii öğrenme platformu olmayan bazı ülkeler ise yeni evrimii öğrenme platformları geliştirmiştir (UNESCO, 2020b). Ayrıca birçok ülkede uzaktan eğitim uygulamaları internet, radyo ve televizyonun bir arada kullanıldığı karma medya yaklaşımıyla gerçekleştirmiştir (UNESCO, 2020b; UNESCO, 2022).

Türkiye’de ilk COVID-19 vakasının görülmesinden sonra cumhurbaşkanı başkanlığında Koronavirüs hastalığına karşı alınacak tedbirlerin grşldği bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda 16 Mart 2020 tarihinden itibaren bütün yükseköğretim kurumlarında eğitime üç hafta (YK, 2020c), MEB’e bağlı okullardaki eğitime ise iki hafta süreyle ara verilme kararı (MEB, 2020) alınmıştır. Sonrasındaki süreçte MEB’e bağlı okulların 23 Mart 2020 tarihi itibariyle uzaktan eğitim sürecinin başlayacağı, ilk ve orta dereceli tüm okulların haftalık ders

programlarının yeniden yapılandırılarak öğrencilere telafi eğitim desteğinin internet üzerinden Türkiye'nin dijital eğitim platformu EBA (Eğitim Bilişim Ağı) aracılığıyla, televizyondan ise TRT kanalı aracılığıyla sunulacağı (MEB, 2020); yükseköğretim kurumlarında 2019-2020 bahar dönemi derslerinin 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital imkanlarla sürdürüleceğine (YÖK, 2020a) ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Eğitime üç hafta süreyle ara verilmesi kararının hemen ardından Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından Salgın Danışma Komisyonları kurulmuştur. YÖK bünyesinde uzman hocalardan oluşturulmuş olan Dijital Dönüşüm Komisyonu tarafından hazırlanan "Pandemi Dönemi Uzaktan Öğretim Uygulamaları Yol Haritası"na Yürütme kurulu tarafından son hali verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kesintiye uğramasının önüne geçmek amacıyla uzaktan öğretim faaliyetleri için çerçeve sunan yol haritasında mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama olmak üzere beş temel alanda çalışma yapılmıştır (YÖK, 2020b). 23 Mart 2020 tarihinde ilk etapta Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin üretmiş olduğu dijital ders içeriklerinin yer aldığı YÖK_Dersleri öğrencilerin kullanımına açılmıştır (YÖK, 2020d).

Uzaktan eğitime geçiş kararı ardından üniversiteler uzaktan eğitime geçiş süreçlerini çok kısa bir sürede tamamlamış ve 121 üniversitede 23 Mart 2020 tarihinde, 41 üniversitede 30 Mart 2020 tarihinde, 25 üniversitede ise 6 Nisan 2020 tarihinde uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır. YÖK, uzaktan eğitim süreci başladıktan sonra geçen bir aylık dönemin durum tespitini yapabilmek ve uzaktan eğitim sürecini değerlendirmek için 189 üniversiteden toplanan verilerle bir veri analiz çalışması gerçekleştirmiştir (YÖK, 2020e). Salgının 2020-2021 eğitim ve öğretim döneminde de devam etmesi ihtimaline karşı yeni düzenlemeler yapma ihtiyacıyla dünya örnekleri incelenerek, salgının bulunduğu ülkelerin yükseköğretim otoriteleri ve üniversitelerin aldıkları kararlar değerlendirilerek, "Küresel Salgında Yeni Normalleşme Süreci" kılavuzu hazırlanmıştır. Olası senaryolara genel bir çerçeve çizen kılavuzda salgının bölgesel ve yerel seyrine göre programlar için yapılacak uygulama yetkisinin üniversitelerin ilgili kurullarına bırakıldığı belirtilmiştir (YÖK, 2020f). 2020-2021 eğitim ve öğretim dönemine yönelik, eğitim ve öğretim takviminin planlanması, üniversitelere karar alma süreçlerinde geniş imkan tanınması, salgının yerel ve

bölgesel seyrine göre programlarda yapılacak uygulamalara üniversitelerin ilgili kurullarının karar vermesi, üniversitelere karma öğretim uygulayabilmeleri için geniş alan bırakılmasına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2020g). 2020-2021 bahar dönemi ile ilgili olarak da Sağlık Bakanlığı'ndan alınan görüşler neticesinde vaka sayılarının son zamanlarda artış göstermiş olması nedeniyle uygulamalı eğitimlerin tedbirler alınması koşuluyla öğrenciler seyreltilerek ve gruplara ayrılarak yüz yüze eğitimle gerçekleştirilebileceği, teorik eğitimlerin ise programların kazanımları göz önünde bulundurularak mümkün olduğunca çevrimiçi yapılması gerektiğini devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarına bildirilmiştir (YÖK, 2021a).

2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz döneminden itibaren üniversitelerde örgün programlarda yüz yüze eğitime geçilmesi, salgının seyrine göre örgün programlarda harmanlanmış (hibrit) eğitim modelinin de kullanılabilmesi ve salgın süreçlerinden bağımsız olarak örgün eğitimde yüz yüze programlardaki derslerin %40'a kadarının uzaktan öğretimle verileceğine yönelik kararlar alınmıştır (YÖK, 2021b). Salgın sürecinin devam etmesi nedeniyle YÖK yükseköğretim kurumlarının gözetmesi gereken hususların belirtildiği, Ağustos 2021 tarihli "Küresel Salgında Eğitim ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Uygulamalar Rehberi" yayımlanmıştır. Rehberde yeni dönemde uygulanacak uzaktan öğretimin, salgın başlangıcında acil koşullarda gerçekleştirilen "acil durum uzaktan öğretim" uygulamalarından farklı olarak olabildiğince çerçevesi çizilmiş ve yapılandırılmış olması gerektiği ifade edilmiştir (YÖK, 2021c).

Yukarıda bahsedilen çalışmalara ek olarak, Sakarya Üniversitesi ile YÖK'ün "Yüksek Öğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" kapsamında yer alan 15 üniversitenin (Ağrı İbrahim Çeçen, Artvin Çoruh, Batman, Bayburt, Bingöl, Bitlis Eren, Gümüşhane, Hakkari, Iğdır, Kilis 7 Aralık, Munzur, Muş Alparslan, Osmaniye Korkut Ata, Siirt ve Şırnak) rektörleri arasında, Sakarya Üniversitesi'nde yürütülmekte olan TÜBİTAK-1001 projesi kapsamında yerli olarak geliştirilen Uzaktan Öğretim Platformu'nun, 15 üniversitenin 2020-2021 eğitim-öğretim yılındaki uzaktan eğitim faaliyetlerinde kullanılabilmesi için Uzaktan Eğitim Sağlama Protokolü imzalanmıştır (YÖK, 2020h). YÖK bünyesinde çeşitli üniversitelerin farklı disiplinlerinden uzman akademisyenlerin yer aldığı "Uzaktan Öğretim Politikaları Komisyonu kurulmuştur (YÖK, 2020i). Küresel salgın sürecinde yükseköğretim kurumlarında yürütülen

çevrimiçi eğitimlere ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini değerlendirmek amacıyla Şubat 2021’de anket çalışması gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2021d). “2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Salgınla Mücadelede Tedbir ve Uygulamalar Değerlendirme Toplantısı düzenlenmiştir (YÖK, 2021e).

Pandemi döneminde gerçekleştiren çalışmalar ve alınan kararların salgının seyrine göre zaman içerisinde değişiklik göstererek dinamik bir yapıda olduğu, hiçbir öğrencinin geride bırakılmaması adına çok çeşitli konularda düzenlemeler yapıldığı, üniversitelere geniş yetki devri verildiği ve YÖK’ün acil uzaktan eğitim süreciyle ilgili görüş ve değerlendirmeleri önemseydiğini söylemek mümkündür.



3. DİJİTAL OKURYAZARLIK İLE UZAKTAN EĞİTİM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çalışmanın uygulama kısmını içeren bu bölümde araştırmanın amacı, varsayımı, yöntemi, veri toplama araçları, evreni ve örnekleme, kapsamı/sınırlılıkları ve araştırma bulguları yer almaktadır. Araştırma bulguları başlığı altında dijital okuryazarlık ölçeği ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının betimsel istatistikleri, Demografik değişkenlerin frekans analizi, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve ilişki varsa ilişkinin yönünün ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi, katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerinin çeşitli değişkenler ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizlerinin sonuçları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Varsayımı ve Amacı

Dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitimin birlikte tartışıldığı ve öneminin arttığı bugünlerde, iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ve uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerini belirlemenin ve bu veri üzerinden dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri ortaya koymanın iletişim bilimlerinin “eğitim-öğretim” boyutuna katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada, iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerini etkilediği, bir başka ifadeyle dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeler arasında bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyerek ve uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerini alarak buradan hareketle, dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi nedir?
2. İletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri nedir?
4. İletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri dijital okuryazarlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.2. Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı olan korelasyonel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımları, nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini gerektirmektedir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında ve bu ilişkilerin düzeyinin belirlenmesinde etkilidir. Değişkenler arasındaki ilişki farklı teknikler kullanılarak hesaplanan korelasyon katsayısı ile gösterilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırmada veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Anket uygulaması yüz yüze ve gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Anket formu 3 kapalı uçlu soru ve 51 ifadeden oluşmaktadır (EK-1). Anket formunun birinci bölümünde 3 kapalı uçlu sorudan oluşan ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerini ortaya koyabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve 22 ifadeden oluşan “Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği” bulunmaktadır. Formun üçüncü bölümünde ise katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyini ölçmek amacıyla Bayrakçı tarafından geliştirilen ve 29 ifadeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” (Bayrakçı, 2020) yer almaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri uzaktan eğitime katılımları, uzaktan eğitime yönelik algıları, uzaktan eğitime dair kaygıları ve uzaktan eğitim yöntemine ilişkin görüşleri ekseninde ortaya konulmak istenmiştir.

Literatürdeki, öğrencileri odağa alan ölçek çalışmalarının (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014; Kışla, 2016; Arslan, Bircan ve Eleroğlu, 2019; Gökçe, Önal ve Çalışkan, 2021) belirlenen faktör ve alt boyutlarının bu çalışmada ölçülmek istenen uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri tam olarak karşılamada yetersiz kalması bu çalışma için yeni bir ölçek geliştirmeyi gerekli kılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler oluşturulurken uzman görüşlerine başvurmuştur. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve değerlendirmeleriyle ilişkili çalışmalardan (Elcil ve Sözen Şahiner, 2014; Yıldırım vd., 2014; Kışla, 2016; Arslan vd., 2019; Gökçe vd., 2021;) ve güncel çalışmalar olması nedeniyle, acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere odaklanan (Adnan ve Anvar (2020); Muthuprasad, Aiswarya, Aditya ve Jha (2021); Maqableh ve Aliah (2021); Hussein, Daoud, Alrabaiah ve Badawi (2020); Yang (2021); Selco ve Habbak (2021); Özdoğan ve Berkant (2020); Han ve Demirbilek (2021); Özer ve Turan (2021)) çalışmalardan yararlanılmıştır. Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği, 5’li likert ölçeğine (Kesinlikle Katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)) başvurmaktadır. 22 ifadeden, “katılım eğilimi”, “yetersizlik algısı”, “olumsuz görüş”, “kaygı” ve “fayda algısı” olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlıklarını ortaya koyabilmek amacıyla geliştirilmiş olan dijital okuryazarlık ölçeği, 6 alt boyuta (etik ve sorumluluk boyutu, genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutu, günlük kullanım boyutu, profesyonel üretim boyutu, gizlilik ve güvenlik boyutu, sosyal boyut) ayrılan, toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte likert tipi ölçekleme yaklaşımlarından 5’li likert ölçeği (kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)) kullanılmaktadır. Ölçekte 29 maddeden alınan toplam puan 29 (29x1) ile 145 (29x5) aralığında bulunmaktadır (2020).

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni belirlenirken araştırmanın uygulama aşamasının pandeminin hala devam ettiği 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilecek olması göz önünde bulundurulmuştur. Pandeminin

devam etmekte olması araştırma evrenine erişilebilirliği zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın uygulamalı evreni araştırmacının yaşadığı yer olan Sivas'ta bulunan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi'ndeki öğrencisi bulunan üç bölüm (gazetecilik, halkla ilişkiler ve tanıtım ile radyo televizyon ve sinema), iki öğrenim türü (normal öğrenim ve ikinci öğrenim) ve sınıf düzeyindeki (1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf) öğrenciler arasından basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibariyle 1683'ü İletişim Fakültesi'nde olmak üzere toplamda 41.227 öğrenci aktif olarak öğrenim görmektedir (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 2021). İletişim Fakültesi öğrencileri üniversitedeki toplam öğrenci sayısının %4'ünü oluşturmaktadır. İletişim Fakültesi'nde aktif olarak öğrenim gören 1683 öğrencinin 317'si gazetecilik bölümü normal öğrenim, 267'si gazetecilik bölümü ikinci öğrenim; 343'ü halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü normal öğrenim, 262'si halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü ikinci öğrenim; 286'sı radyo televizyon ve sinema bölümü normal öğrenim, 208'i radyo televizyon ve sinema bölümü ikinci öğrenim öğrencisidir (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2021). Araştırmada örneklem sayısı belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) tarafından önerilen farklı evren büyüklükleri ve hata paylarına göre örneklem sayıları dikkate alınmıştır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam öğrenci sayısının 1683 olması nedeniyle örneklem sayısı en az 333 kişi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla ankete her bölüm, öğretim türü ve sınıf düzeyinden (3 bölümX2 öğrenim türüX4 sınıf= 24 sınıf) 20 öğrenci olmak üzere toplamda 480 öğrencinin katılması planlanmıştır. Ancak ankete gönüllü olarak toplamda 399 öğrenci katılım göstermiştir. Uygulama sonrası toplanan anket formları incelenmiş ve sorunlu olduğu tespit edilen 51 form (boş bırakılan ifadelerin yer aldığı ve/veya kullanılan iki ölçekten birisinin cevaplanıp diğerinin cevaplanmadığı) değerlendirme dışı bırakılmıştır. Toplamda 348 anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Çalışma, dijital okuryazarlık ile pandemi sürecinde yaşantımızın önemli bir parçası olan ve gelecekte de olmaya devam edecek olan uzaktan eğitim konularını birlikte ele almaktadır. Çalışmada spesifik olarak iletişim fakültesi öğrencilerine odaklanılmaktadır. İletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik değerlendirmeleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri sorgulanmaktadır. Araştırmada ele alınan dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeler katılımcıların sorulara verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmanın kapsamı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Çalışma evreninin bu şekilde sınırlandırılmasının nedeni 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde pandeminin devam ediyor olmasıdır. Pandemi araştırma evrenine erişilebilirliği zorlaştırmaktadır. Çalışmanın uygulama aşamasının doğrudan ve yüz yüze gerçekleştirilmek istenmesinden kaynaklı olarak evren, araştırmacının yaşadığı yer olan Sivas'ta bulunan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi olarak belirlenmiştir.

3.5. Araştırma Bulguları

Bu başlık altında araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri ve yorumlamaları yer almaktadır.

3.5.1. Pilot Çalışma

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla çalışma kapsamında 24 ifadeden oluşan ve likert tipi ölçekleme yaklaşımlarından 5'li likert ölçeğin kullanıldığı bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekteki ifadeler oluşturulurken literatür incelenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. 24 ifadeden oluşan ölçek 70 katılımcıya uygulanarak bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçekte anlaşılmayan ifade olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama sonrası öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerden gelen dönütler neticesinde ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu, ölçekte anlaşılmayan ifadenin bulunmadığı tespit edilmiştir.

İçsel tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alpha olarak da bilinen alfa katsayılarıdır. Alfa değeri olası tüm kombinasyonların sonucunda ortaya çıkacak olan ikiye ayırma katsayılarının bir ortalamasını göstermektedir

(Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2008: 117, 182). Pilot çalışmadan toplanan verilerle gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.716 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlik İstatistikleri	
Cronbach Alpha	Madde Sayısı
0.716	24

Tablo 3.1. Pilot çalışmanın Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı.

Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için Cronbach Alpha değerinin en az 0.70 olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2010; Büyüköztürk, 2023). Tablo 3.1. incelendiğinde Cronbach Alpha değerinin 0.716 olduğu ve 24 ifadede oluşan ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3.5.2. Ana Uygulama

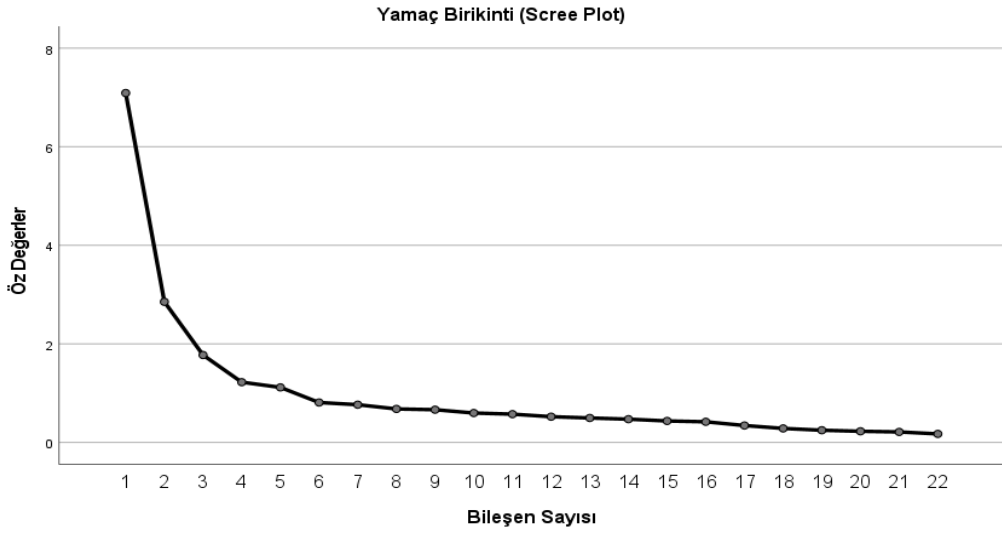
Çalışmanın ana uygulaması 399 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası toplanan anket formları incelenmiş ve sorunlu olduğu tespit edilen 51 form değerlendirme dışı bırakılarak 348 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan 348 anket formu üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce ölçeğin uygulanmış olduğu örneklem sayısının yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi, evrendeki dağılımın normallliğini belirlemek amacıyla ise Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermesi üzerine, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için Yamaç Birikinti (Scree Plot) grafiği ile Communalites (Ortak Varyans), Total Variance Explained (Açıklanan Toplam Varyans) ve Rotated Component Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matrisi) tabloları incelenmiştir. İncelenen analizler sonucunda birden fazla faktörün altına giren ve iki faktördeki yük değeri 0.10'un altında olan (binişik kabul edilen) bir ifade ("Uzaktan eğitim dersleri sırasında ses ve kamerayı kapalı tutuyorum.") ölçekten çıkarılmıştır. Bir maddenin binişik olması için gerçekleşmesi gereken iki durum bulunmaktadır. Birinci durum bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden

yüksek yük değerini vermesi, ikincisi durum ise maddenin iki veya daha fazla faktörde sahip olduğu yük değeri arasındaki farkın 0.10'dan küçük olmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Analizler daha sonra birçok kez tekrarlanmış, tablolar yeniden incelenmiş ve bir faktör altında yer alan ancak diğer ifadelerle anlam bütünlüğü olmayan bir ifade (“Uzaktan eğitim derslerine katılırken teknik sorunlar (elektrik kesintisi, internet bağlantısının kopması, yavaşlaması, donması vb.) yaşıyorum.”) daha ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle 22 ifadeden ve 5 faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği	.882
	Ki-kare Değeri 3918.766
Bartlett Küresellik Testi	Serbestlik Derecesi 276
	P .000

Tablo 3.2. KMO Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi, örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu, Bartlett Küresellik Testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini test etmektedir. Faktör analizine uygunlukta KMO'nun 0.50'den büyük ve 1'e yaklaşan değer olması gerekmektedir. Değerin 0.50'den düşük olması faktör analizine devam edilemez şeklinde yorumlanmaktadır. Bartlett testinin ise 0.05'ten küçük olması beklenmektedir. 0.05'ten büyük olması durumunda veri seti için faktör analizi yapılamamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Tablo 3.2.'de KMO değerinin 0.882 ve Bartlett test değerinin 0.000 olduğu görülmektedir. Böylece veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.



Şekil 3.1. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin yamaç birikinti (Scree Plot) grafiği.

Şekil 3.1.'de yer alan yamaç birikinti grafiğinde her faktörün açıkladığı varyans miktarı gösterilmektedir. Kırılma noktaları arasındaki değişim dikkate alındığında 5 faktörden oluşan bir ölçekten bahsetmenin mümkün olduğu görülmektedir. İlk faktör en yüksek varyansı açıklamakta ve son faktör ise en düşük varyansı açıklamaktadır.

Bileşen					
	1	2	3	4	5
UE8	.789				.308
UE12	.789				
UE11	.779				
UE9	.777				
UE17	.708				
UE13	.636			.377	
UE10	.539				.423
UE03		.831			
UE02		.814			
UE01		.804			
UE04		.706			
UE20			.794		
UE21			.757		
UE19			.686		
UE22			.667		
UE16				.770	
UE14	.413			.623	
UE18	.409			.554	
UE15	.330			.532	
UE05					.818
UE06	.336				.729
UE07					.626

Tablo 3.3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix^a)¹

Bir maddenin faktör yük değeri için yaygın olarak sınır değer 0.30 olarak kabul edilmekle birlikte faktör yük değerlerinin 0.40 olması gerektiği de savunulmaktadır. Bir maddenin yük değerinin düşük olması, maddenin söz konusu faktörle yeterince güçlü bir şekilde ilişkili olmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Tablo 3.3. incelendiğinde 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 17. ifadeler 1. faktörde; 5, 6 ve 7. ifadeler 2. faktörde; 1, 2, 3 ve 4. ifadeler 3. faktörde; 19, 20, 21 ve 22. ifadeler 4. faktörde; 14, 15, 16 ve 18. ifadeler ise 5. faktörde toplanmış durumdadır. Ölçekte 1. faktör “olumsuz görüş”, 2. faktör “yetersizlik algısı”, 3. faktör “katılım eğilimi”, 4. faktör “fayda algısı” ve 5. faktör ise “kaygı” olarak isimlendirilmektedir.

¹ Faktör analizi sonucu ortaya çıkan boyutlarda yer alan ifadelerin düzenli bir şekilde görünmesi için Tablo 3.3.’de yer alan U14 ve U17’nin, EK-1. Anket Formu’nun ikinci bölümü olan “Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği”nde bulunan yerleri birbiriyle değiştirilerek verilmiştir.

Ölçeğin 1, 2, 3 ve 4 numaralı ifadeleri öğrencilerin uzaktan eğitime katılımı için gerekli olan teknik araçlara sahip olup olmadığını ve öğrencilerin derslere katılım durumlarını ifade ettiğinden bu boyut “katılım eğilimi” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 5, 6 ve 7 numaralı ifadeleri öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki teknik ve psikolojik sorunlarını ifade etmektedir. Bu nedenle bu boyut “yetersizlik algısı” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü boyutta yer alan 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14 numaralı ifadeler katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin olumsuz düşünceleri ve süreçte yaşadıkları olumsuz durumlarla ilintilidir. Bu nedenle ölçeğin söz konusu boyutu “olumsuz görüş” şeklinde isimlendirilmiştir. Dördüncü boyutta ölçeğin 15, 16, 17 ve 18 numaralı ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadeler, uzaktan eğitimin endişe verici yönlerini temsil ettiğinden “kaygı boyutu” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 19, 20, 21 ve 22 numaralı ifadelerinin uzaktan eğitimin sağlamış olduğu faydaya ilişkin olması nedeniyle ise beşinci boyut “fayda algısı” olarak isimlendirilmiştir.

3.5.2.1. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarına dair güvenilirlik analizi

Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği 5 alt boyut ve 22 ifadeden oluşmaktadır. Tablo 3.4.’de uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının bu çalışma için yapılmış olan güvenilirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutları	Güvenirlik İstatistikleri	
	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği	0.788	22
Olumsuz görüş boyutu	0.905	7
Yetersizlik algısı boyutu	0.729	3
Katılım eğilimi boyutu	0.826	4
Fayda algısı boyutu	0.730	4
Kaygı boyutu	0.737	4

Tablo 3.4. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayısı.

Tablo 3.4. incelendiğinde uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği Cronbach Alpha değerinin 0.788 olduğu ve 22 ifadede oluşan ölçeğin yeterli düzeyde istatistiksel güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Her bir alt boyut için ise Cronbach Alpha değeri 0.70’in üzerindedir (1. Boyut: 0.905, 2. Boyut: 0.729, 3. Boyut: 0.826, 4. Boyut:

0.730, 5. Boyut: 0.737) ve ölçeğin alt boyutları yeterli düzeyde istatistiksel güvenilirliğe sahiptir.

3.5.2.2. Dijital okuryazarlık ölçeği ve alt boyutlarına dair güvenilirlik analizi

Dijital okuryazarlık ölçeği, 6 alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin ve alt boyutlarının bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Tablo 3.5.'te gösterilmektedir.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutları	Güvenirlik İstatistikleri	
	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	0.942	29
Etik ve sorumluluk boyutu	0.904	7
Genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutu	0.852	6
Günlük kullanım boyutu	0.846	6
Profesyonel üretim boyutu	0.795	2
Gizlilik ve güvenlik boyutu	0.866	4
Sosyal boyut	0.763	4

Tablo 3.5. Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha katsayısı.

Tablo 3.5. incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeği Cronbach Alpha değerinin 0.942 olduğu ve ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Her bir boyut için ise Cronbach Alpha değeri 0,70'in üzerindedir (1.Boyut: 0.904, 2. Boyut: 0.852, 3. Boyut: 0.846, 4. Boyut: 0.795, 5. Boyut: 0.866, 6. Boyut: 0.763) ve ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliğinin yeterli düzeydedir.

3.5.3. Verilerin Analizi

Bu başlık altında verilerin analizleri ve yorumları yer almaktadır.

3.5.3.1. Demografik değişkenlere ait bulgular

Katılımcılardan öğrenim gördükleri bölüm, sınıf ve cinsiyet ile ilgili veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Tablo 3.6.'da katılımcıların demografik bilgilerine ait frekans değerleri ve yüzde oranları yer almaktadır.

Demografik Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)	
Bölüm	Gazetecilik	87	25
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	170	49
	Radyo Televizyon ve Sinema	91	26
Sınıf	1. Sınıf	30	9
	2. Sınıf	102	29
	3. Sınıf	109	31
	4. Sınıf	107	31
Cinsiyet	Kadın	184	53
	Erkek	164	47
Toplam	348	100,0	

Tablo 3.6. Demografik verilere göre frekans dağılımı.

Çalışmaya katılan 348 kişinin %25'i (n=87) gazetecilik bölümünde, %49'u (n=107) halka ilişkiler ve tanıtım bölümünde, %26'sı (n=91) radyo televizyon ve sinema bölümünde öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan 348 kişinin %9'u (n=30) 1. sınıfta, %29'u (n=102) 2. sınıfta, %31'i (n=109) 3. sınıfta ve %31'i de (n=107) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. 1. Sınıf öğrencilerinden katılımın düşük olmasının temel sebebi her bölüme 2021-2022 eğitim öğretim yılında kaydolan öğrenci sayısındaki dramatik düşüştür. Çalışmaya katılan 348 kişinin %53'ü (n=184) erkek, %47'si (n=164) kadındır.

3.5.3.2. Dijital okuryazarlık ölçeğinin betimsel istatistikleri

Bu başlık altında “İletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi nedir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla katılımcıların dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puan hesaplanmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puanların toplamı onların dijital okuryazarlığını temsil etmektedir. Katılımcıların toplam puanları 145'e yaklaştıkça dijital okuryazarlıkları yüksek, 29 puana yaklaştıkça da düşük olarak değerlendirilmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğine dair 5 farklı düzey ve dijital yetkinlik durumu bulunmaktadır (Bayrakçı, 2020).

DOYÖ Aralığı	Puan	Düzeı	Yetkinlik Durumu
1,62-3,07		Düşük/Kötü	En temel düzeyde basit ve rutin dijital işlemleri yapabilir; temel giriş seviyesindedir. Genelde başkalarının rehberliğine ihtiyaç duymaktadır.
3,08-3,62		Orta Altı/Zayıf	Karmaşık olmayan rutin görevleri ve açıkça anlaşılır problemleri tek başına çözebilme düzeyindedir.
3,63-4,17		Orta	Rutin olmayan ama karmaşık da olmayan problemleri genelde kendi başına çözebilecek seviyededir. Dijital çağa ayak uydurma konusunda orta düzeydedir ve öğrenmeye devam etmektedir.
4,18-4,72		Orta Üstü/İyi	Karmaşık durumlarla karşılaşınca kendi başına çözebilen ve rutin görevlerde de başkalarına rehberlik edebilecek düzeyde dijital okuryazardır. Dijital teknolojileri hem kendi yaşantısına uygulayabilmekte hem de yorumlayabilmektedir.
4,73-5,00		Yüksek/Çok İyi	Profesyonel yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde başkalarına rehberlik edebilecek ve işle ilgili yeni fikirler, süreçler önerebilecek veya üretebilecek uzmanlık düzeyindedir.

Tablo 3.7. Dijital okuryazarlık düzeyine göre yetkinlikler.
(Kaynak: Bayrakcı, 2020)

Çalışmada sayısal değerlerin daha kolay anlaşılabilmesi için elde edilen toplam puanlar ölçekte yer alan madde sayısına bölünerek (n=29) aritmetik ortalamaya dönüştürülmüştür. Değerlendirmeler aritmetik ortalama üzerinden yapılmıştır.

	Dijital Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı	Dijital Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanının Aritmetik Ortalaması
Aritmetik Ortalama	108.09	3.72
Medyan	108.00	3.72
Standart Sapma	21.52	0.74

Tablo 3.8. Dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam puanı ve toplam puanın aritmetik ortalaması.

Tablo 3.8. incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanı ortalamasının 108.09, medyanın 108, standart sapmanın 21.52; dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanının aritmetik ortalamasının 3.72, medyanın 3.72 ve standart sapmasının 0.74 olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanının aritmetik ortalaması olan 3.72 iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini göstermektedir. Dijital okuryazarlık ölçeği puan aralığı 1.62-3.07 düşük/kötü düzeyi, 3.08-3.62 orta altı/zayıf düzeyi, 3.63-4.17 orta düzeyi, 4.18-4.72 orta üstü/iyi düzeyi, 4.73-5.00 yüksek/çok iyi düzeyi ifade etmektedir (2020). Bu bağlamda Tablo 3.8.'deki sonuçlar, iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyinin (3.72) orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, rutin ve karmaşık olmayan problemleri kendi başlarına çözebilecek durumda olmakla birlikte dijital çağa ayak uydurma noktasında orta düzeydedir. Öğrenmeye devam etmektedir (Bayrakçı, 2020)

3.5.3.3. Dijital okuryazarlık puanına göre demografik değişkenlerle yapılan analizler

Bu başlık altında “İletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyi ile bölümleri ve sınıfları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3.9., 3.10. ve 3.11.'de gösterilmektedir.

3.5.3.3.1. Dijital okuryazarlık puanı ve cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi

Bağımsız Örneklem T-Test						
		Levene Varyans Homojenlik Testi		t-Test		
		F	Anlamlılık Değeri (p)	T	Serbestlik Derecesi (df)	P
Dijital Okuryazarlık	Varyanslar homojen	2.456	.118	.324	346	.746
	Varyanslar Homojen değil			.327	345.17	.744

Tablo 3.9. Dijital okuryazarlık puanı ve cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.

Tablo 3.9. incelendiğinde katılımcıların cinsiyeti ile dijital okuryazarlık düzeyi (p=0.746) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.xz

3.5.3.3.2. Dijital okuryazarlık puanı ve bölüm değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA						
		Kareler Toplamı	Df	Kare Ortalama	F	P
Dijital Okur-Yazarlık	Gruplar Arası	.984	2	.492	.892	.411
	Grup İçi	190.131	345	.551		
	Toplam	191.114	347			

Tablo 3.10. Dijital okuryazarlık puanı ve bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.10. incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ile dijital okuryazarlık düzeyi (p=0.411) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.3.3. Dijital okuryazarlık puanı ve sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA						
	Kareler Toplamı	Df	Kare Ortalama	F	P	
	Gruplar Arası	.537	3	.179	.323	.809
Dijital Okuryazarlık	Grup İçi	190.577	344	.554		
	Toplam	191.114	347			

Tablo 3.11. Dijital okuryazarlık puanı ve sınıf değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.11. incelendiğinde katılımcıların sınıfı ile dijital okuryazarlık düzeyi ($p=0.809$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.4. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin betimsel istatistikleri

Bu başlık altında “İletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri nedir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Tablo 3.12.’de her bir boyut için toplam puanın aritmetik ortalaması, medyan ve standart sapma hesaplanmıştır. Tablo 3.12.’de yapılan analizlerin sonuçları gösterilmektedir.

	Olumsuz Görüş	Yetersizlik Algısı	Katılım Eğilimi	Fayda Algısı	Kaygı
Aritmetik Ortalama	3.4963	3.0910	3.5251	3.2629	3.0675
Medyan	3.7143	3.0000	3.7500	3.2500	3.0000
Standart Sapma	1.12916	1.12023	1.05414	1.05735	1.06139

Tablo 3.12. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarına dair betimsel değerler

Tablo 3.12.’de uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutunun aritmetik ortalaması incelendiğinde uzaktan eğitime katılım eğilimi (3.52) ve uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüş (3.49) boyutunun; uzaktan eğitime yönelik fayda algısı (3.26), uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları yetersizlik algısı (3.09) ve uzaktan eğitim sürecine dair kaygı (3.06) boyutundan yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların

uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri nispeten yüksek sayılabilecek bir seviyededir. Uzaktan eğitimle ilgili fayda algıları ortalamanın biraz üzerinde; fakat ortalamaya çok yakın bir seviyededir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları yetersizlik algıları ve uzaktan eğitim sürecine dair kaygılarının ise ortalama seviyelerde, başka bir ifadeyle ne düşük ne de yüksek olduğu görülmektedir. Bu tablonun dikkat çeken sonucu katılımcıların uzaktan eğitim yöntemine karşı değerlendirmelerinin yüksek sayılabilecek bir seviyede olumsuz olmasına rağmen uzaktan eğitime katılım eğiliminin yüksek olmasıdır. Bu durumun nedeninin öğrencilerin not kaygısından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşlere sahip olmasına rağmen sınavdan iyi bir not alabilmek için zorunluluktan uzaktan eğitime katılım eğilimi gösteriyor olabilir.

3.5.3.5. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi

Bu başlık altında uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutunun birbirleriyle arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Korelasyon analizi değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını, ilişki varsa bu ilişkinin yönünün ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizlerdir. Analizlerde korelasyon katsayısı hesaplanmaktadır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif korelasyonu, -1.00 olması mükemmel negatif korelasyonu, 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını göstermektedir. 0.30-070 aralığındaki korelasyon katsayısı ise orta düzeyde bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020:).

3.5.3.5.1. Olumsuz görüş boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi

		Olumsuz Görüş	Yetersizlik Algısı	Katılım Eğilimi	Fayda Algısı	Kaygı
Olumsuz Görüş	Pearson Korelasyon	1	.585**	-.209**	-.227**	.662**
	Anlamlılık Değeri		.000	.000	.000	.000
	N	348	348	348	348	348

Tablo 3.13. Olumsuz görüş boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının Pearson Korelasyon analizi sonuçları.

Tablo 3.13. incelendiğinde uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüş ile uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($r=0.585$) ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($r=0.662$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri arttıkça yetersizlik algıları ve kaygıları da artmaktadır. Olumsuz görüşler ile uzaktan eğitime katılım eğilimi ($r=-0.209$) ve uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($r=-0.227$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşleri arttıkça uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve fayda algıları düşmektedir.

3.5.3.5.2. Yetersizlik algısı boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi

		Olumsuz Görüş	Yetersizlik Algısı	Katılım Eğilimi	Fayda Algısı	Kaygı
Yetersizlik Algısı	Pearson Korelasyon	.585**	1	-.184**	-.111*	.469**
	Anlamlılık Değeri	.000		.001	.039	.000
	N	348	348	348	348	348

Tablo 3.14. Yetersizlik algısı boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının Pearson Korelasyon analizi sonuçları.

Tablo 3.14. incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ile uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş ($r=0.585$) ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($r=0.469$) arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik yetersizlik algıları arttıkça uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri ve uzaktan eğitim sürecine dair kaygıları artmaktadır. Yetersizlik algısı ile uzaktan eğitime katılım eğilimi ($r=-0.184$) ve uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($r=-0.111$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yetersizlik algıları arttıkça uzaktan eğitime katılım eğilimi ve uzaktan eğitime yönelik fayda algıları azalmaktadır.

3.5.3.5.3. Katılım eğilimi boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi

		Olumsuz Görüş	Yetersizlik Algısı	Katılım Eğilimi	Fayda Algısı	Kaygı
Katılım Eğilimi	Pearson Korelasyon	-.209**	-.184**	1	.321**	-.205**
	Anlamlılık Değeri	.000	.001		.000	.000
	N	348	348	348	348	348

Tablo 3.15. Katılım eğilimi boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının Pearson Korelasyon analizi sonuçları.

Tablo 3.15. incelendiğinde “katılım eğilimi” boyutunun diğer tüm değişkenlerle (olumsuz görüş, yetersizlik algısı, fayda algısı ve kaygı) pozitif veya negatif yönlü olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime katılım eğilimi ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($r=0.321$) arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişki; uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş ($r=-0.209$), uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($r=-0.184$) ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($r=-0.205$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin uzaktan eğitime katılım eğilimleri arttıkça uzaktan eğitime yönelik fayda algıları artmakta; olumsuz görüş, yetersizlik algıları ve kaygıları azalmaktadır.

3.5.3.5.4. Fayda algısı boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi

		Olumsuz Görüş	Yetersizlik Algısı	Katılım Eğilimi	Fayda Algısı	Kaygı
Fayda Algısı	Pearson Korelasyon	-.227**	-.111*	.321**	1	-.290**
	Anlamlılık Değeri	.000	.039	.000		.000
	N	348	348	348	348	348

Tablo 3.16. Fayda algısı boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının Pearson Korelasyon analizi sonuçları.

Tablo 3.16. incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ile uzaktan eğitime katılım eğilimi arasında ($r=0.321$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Fayda algısı ile uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüş ($r=-0.227$),

uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($r=0.111$) ve uzaktan eğitim sürecine dair kaygı ($r=-0.290$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin fayda algıları arttıkça uzaktan eğitime katılım eğilimleri artmakta; olumsuz görüşleri, yetersizlik algıları ve kaygıları azalmaktadır.

3.5.3.5.5. Kaygı boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi

		Korelasyonlar					
		Dijital Okur-yazarlık	Olumsuz Görüş	Yetersizlik Algısı	Katılım Eğilimi	Fayda Algısı	Kaygı
Kaygı	Pearson Korelasyon	.002	.662**	.469**	-.205**	-.290**	1
	Anlamlılık Değeri	.972	.000	.000	.000	.000	
	N	348	348	348	348	348	348

Tablo 3.17. Kaygı boyutu ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarına ilişkin Pearson Korelasyon analizi sonuçları.

Tablo 3.17. incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine dair kaygı ile uzaktan eğitim yöntemine ilişkin olumsuz görüş ($r=0.662$) ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($r=0.469$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik kaygıları artarken uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algıları da artmaktadır. Kaygı ile uzaktan eğitime katılım eğilimi ($r=-0.205$) ve uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($r=-0.290$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin kaygıları arttıkça uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve uzaktan eğitime yönelik fayda algıları azalmaktadır.

3.5.3.6. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutları puanına göre demografik değişkenlerle yapılan analizler

Bu başlık altında “İletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri, yetersizlik algıları, katılım eğilimleri, fayda algıları ve kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup

olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri, yetersizlik algıları, katılım eğilimleri, fayda algıları ve kaygıları ile bölümleri ve sınıfları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi yapılmıştır.

3.5.3.6.1. Olumsuz görüş boyutu puanı ve cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi

		Bağımsız Örneklem T-Test				
		Levene Varyans Homojenlik Testi			t-Test	
		F	Anlamlılık Değeri (p)	T	Serbestlik Derecesi (df)	P
Olumsuz Görüş	Varyanslar homojen	1.262	.262	-1.624	346	.105
	Varyanslar Homojen değil			-1.628	344.40	.104

3.18. Olumsuz görüş boyutu ile cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları.

Tablo 3.18. incelendiğinde katılımcıların cinsiyeti ile uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri ($p=0.105$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.2. Yetersizlik algısı boyutu puanı ve cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi

		Bağımsız Örneklem T-Test				
		Levene Varyans Homojenlik Testi			t-Test	
		F	Anlamlılık Değeri (p)	T	Serbestlik Derecesi (df)	P
Yetersizlik Algısı	Varyanslar homojen	1.310	.253	-1.255	346	.210
	Varyanslar Homojen değil			-1.251	336.60	.212

3.19. Yetersizlik algısı boyutu ile cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları.

Tablo 3.19. incelendiğinde katılımcıların cinsiyeti ile uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($p=0.210$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.3. Katılım eğilimi boyutu puanı ve cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi

		Bağımsız Örneklem T-Test				
		Levene Varyans Homojenlik Testi			t-Test	
		F	Anlamlılık Değeri (p)	T	Serbestlik Derecesi (df)	P
Katılım Eğilimi	Varyanslar homojen	.592	.442	-.242	346	.809
	Varyanslar Homojen değil			-.241	337.22	.810

3.20. Katılım eğilimi boyutu ile cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları.

Tablo 3.20. incelendiğinde katılımcıların cinsiyeti ile uzaktan eğitime katılım eğilimleri ($p=0.809$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.4. Fayda algısı boyutu puanı ve cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi

		Bağımsız Örneklem T-Test				
		Levene Varyans Homojenlik Testi			t-Test	
		F	Anlamlılık Değeri (p)	T	Serbestlik Derecesi (df)	P
Fayda Algısı	Varyanslar homojen	.037	.848	4.805	346	.000
	Varyanslar Homojen değil			4.802	340.58	.000

3.21. Fayda algısı boyutu ile cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları.

Tablo 3.21. incelendiğinde katılımcıların cinsiyeti ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($p=0.000$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik fayda algısının erkek katılımcılar arasında kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Genellikle kadınların süreç odaklı, erkeklerin ise sonuç odaklı bireyler oldukları dikkate alındığında fayda algısına ilişkin bu sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilmektedir.

3.5.3.6.5. Kaygı boyutu puanı ve cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi

Bağımsız Örneklem T-Test							
Levene Varyans Homojenlik Testi							
			t-Test				
			F	Anlamlılık Değeri (p)	T	Serbestlik Derecesi (df)	P
Kaygı	Varyanslar homojen		.693	.406	-4.132	346	.000
	Varyanslar Homojen değil				-4.140	343.58	.000

3.22. Kaygı boyutu ile cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları.

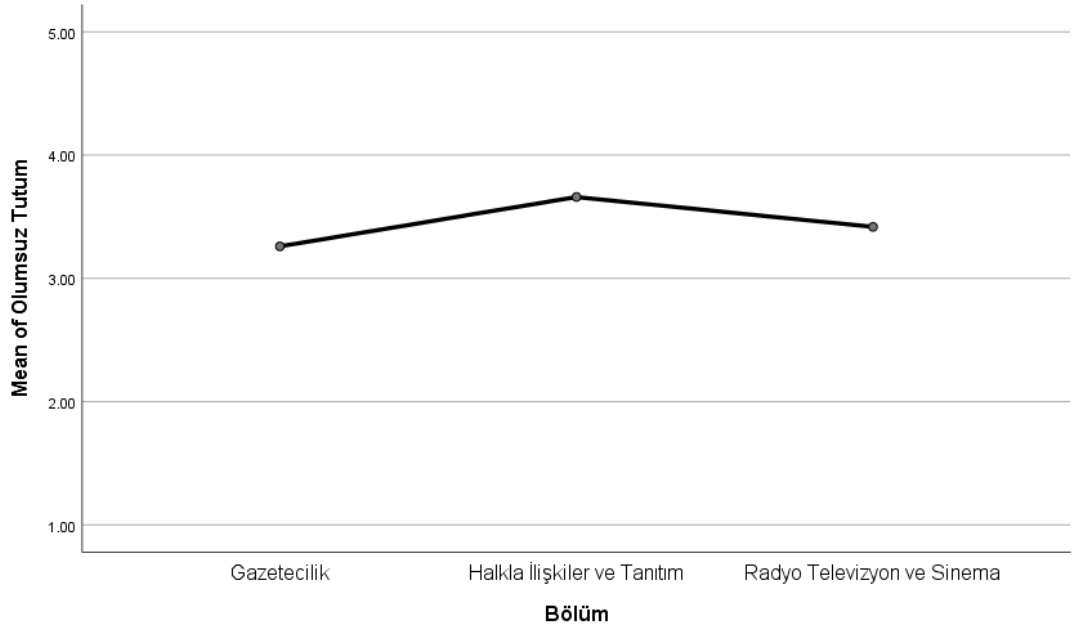
Tablo 3.22. incelendiğinde katılımcıların cinsiyeti ile uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($p=0.000$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı kadın katılımcılarda erkek katılımcılardan daha yüksektir.

3.5.3.6.6. Olumsuz görüş boyutu puanı ve bölüm değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA						
		Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	P
Olumsuz Görüş	Gruplar Arası	9.982	2	4.991	3.982	.020
	Grup İçi	432.442	345	1.253		
	Toplam	442.424	347			

3.23. Olumsuz görüş boyutu ile bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları.

Tablo 3.23. incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ile uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri ($p=0.020$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 3.2. Bölüm ile uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüş.

Şekil 3.2. incelendiğinde halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü ile gazetecilik bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemine ilişkin olumsuz görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri gazetecilik öğrencilerinden belirgin bir şekilde fazladır.

3.5.3.6.7. Yetersizlik algısı boyutu puanı ve bölüm değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	.462	2	.231	.183	.833
Yetersizlik Algısı Grup İçi	434.990	345	1.261		
Toplam	435.452	347			

3.24. Yetersizlik algısı boyutu ile bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

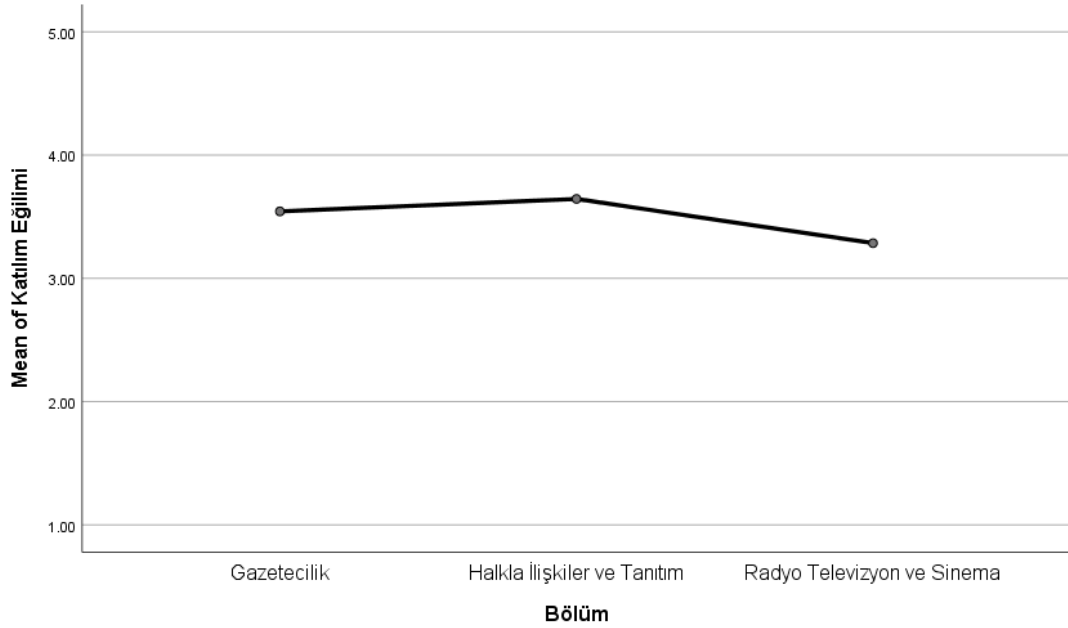
Tablo 3.24. incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ile uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($p=0.833$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.8. Katılım eğilimi boyutu puanı ve bölüm değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	7.651	2	3.826	3.492	.032
Katılım Eğilimi Grup İçi	377.941	345	1.095		
Toplam	385.592	347			

3.25. Katılım eğilimi boyutu ile bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.25. incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ile uzaktan eğitime katılım eğilimi ($p=0.032$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3. Bölüm ile uzaktan eğitime katılım eğilimi.

Şekil 3.3.'e göre halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencileri ile radyo televizyon sinema bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime katılım eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencileri, radyo televizyon ve sinema bölümü öğrencilerine göre uzaktan eğitime daha fazla katılım eğilimi göstermektedir.

3.5.3.6.9. Fayda algısı boyutu puanı ve bölüm değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	Df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	2.746	2	1.373	1.230	.294
Fayda Algısı Grup İçi	385.196	345	1.117		
Toplam	387.942	347			

Tablo 3.26. Fayda algısı boyutu ile bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları.

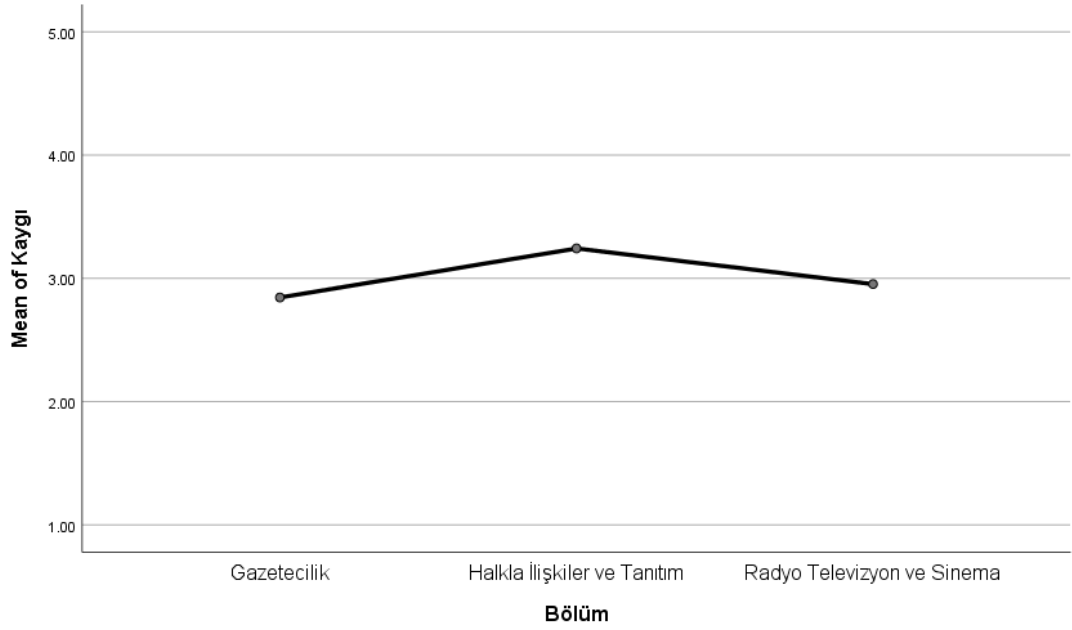
Tablo 3.26. incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($p=0.294$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.10. Kaygı boyutu puanı ve bölüm değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	Df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	10.716	2	5.358	4.862	.008
Kaygı Grup İçi	380.197	345	1.102		
Toplam	390.913	347			

Tablo 3.27. Kaygı boyutu ile bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.27. incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ile uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($p=0.008$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 3.4. Bölüm ile uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı.

Şekil 3.4.'e göre uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı açısından gazetecilik bölümünün öğrencileri ile halkla ilişkiler ve tanıtım bölümünün öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Açmak gerekirse, uzaktan eğitim sürecine ilişkin olarak halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencileri, gazetecilik bölümü öğrencilerine göre daha çok kaygı duymaktadır.

3.5.3.6.11. Olumsuz görüş boyutu puanı ve sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	7.108	3	2.369	1.872	.134
Olumsuz Görüş Grup İçi	435.316	344	1.265		
Toplam	442.424	347			

Tablo 3.28. Olumsuz görüş boyutu ile sınıf değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.28. incelendiğinde katılımcıların sınıfları ile uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşler ($p=0.134$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.12. Yetersizlik algısı boyutu puanı ve sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	5.094	3	1.698	1.357	.256
Yetersizlik Algısı Grup İçi	430.358	344	1.251		
Toplam	435.452	347			

Tablo 3.29. Yetersizlik algısı boyutu ile sınıf değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.29. incelendiğinde katılımcıların sınıfları ile uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($p=0.256$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.13. Katılım eğilimi boyutu puanı ve sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	1.926	3	.642	.576	.631
Katılım Eğilimi Grup İçi	383.667	344	1.115		
Toplam	385.592	347			

Tablo 3.30. Katılım eğilimi boyutu ile sınıf değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

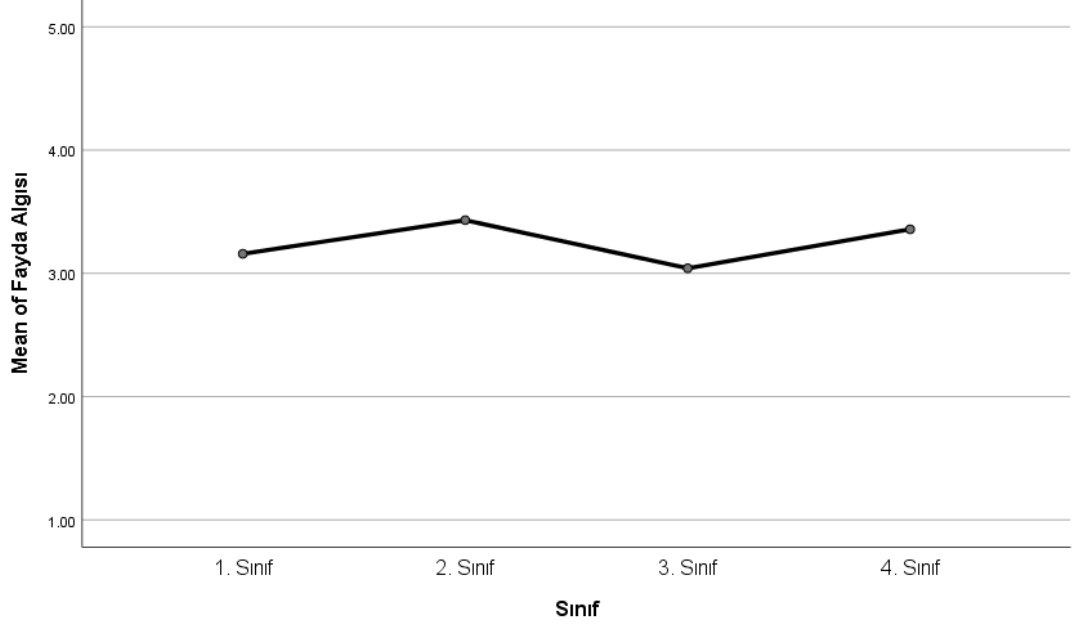
Tablo 3.30. incelendiğinde katılımcıların sınıfları ile uzaktan eğitime katılım eğilimi ($p=0.631$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.6.14. Fayda algısı boyutu puanı ve sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	Df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	9.534	3	3.178	2.889	.036
Fayda Algısı Grup İçi	378.408	344	1.100		
Toplam	387.942	347			

Tablo 3.31. Fayda algısı boyutu ile sınıf değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.31. incelendiğinde katılımcıların sınıfları ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($p=0.036$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 3.5. Sınıf düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı.

Şekil 3.5. incelendiğinde 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik fayda algısı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söz konusu olduğu görülmektedir. 2. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik fayda algısı 3. sınıf öğrencilerinden yüksektir.

3.5.3.6.15. Kaygı boyutu puanı ve sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (anova) analizi

ANOVA					
	Kareler Toplamı	Df	Kare Ortalama	F	P
Gruplar Arası	4.249	3	1.416	1.260	.288
Kaygı Grup İçi	386.664	344	1.124		
Toplam	390.913	347			

Tablo 3.32. Kaygı boyutu ile sınıf değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Tablo 3.32. incelendiğinde katılımcıların sınıfları ile uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($p=0.288$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3.7. Dijital okuryazarlık puanı ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi

Bu başlık altında “İletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri dijital okuryazarlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını, ilişki varsa bu ilişkinin yönünün ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

		Korelasyonlar					
		Dijital Okur-yazarlık	Olumsuz Görüşler	Yetersizlik Algısı	Katılım Eğilimi	Fayda Algısı	Kaygı
Dijital Okur-yazarlık	Pearson Korelasyon	1	.105	-.013	.432**	.222**	.002
	Anlamlılık Değeri		.051	.809	.000	.000	.972
	N	348	348	348	348	348	348

Tablo 3.33. Dijital okuryazarlık puanı ile uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeği alt boyutlarının Pearson Korelasyon analizi sonuçları.

Tablo 3.33. incelendiğinde dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitime katılım eğilimi arasında orta düzeyde ($r=0.432$) pozitif ilişki yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı arasında ise düşük düzeyde ($r=0.222$) pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve uzaktan eğitime yönelik fayda algıları da artmaktadır. Dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitim yöntemine ilişkin olumsuz görüş, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

2019 yılında ortaya çıkan ve pandemi olarak ilan edilen COVID-19 salgını insanları sadece sağlık açısından etkilemekle kalmamış aynı zamanda salgının yayılımını engellemek için alınan önlemlerle birlikte hayatlarında önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu değişikliklerin başında uygulanan kısıtlamalar ve sokağa çıkma yasaklarıyla birlikte iletişim ortamlarının ve eğitim faaliyetlerinin değişimi gelmiştir. İnsanlar bu süreçte yüz yüze iletişim yerine farklı çevrimiçi platformlar ve uygulamalar aracılığıyla iletişim etkinliklerini sürdürmeye; çoğunlukla dijital iletişim araçlarının kullanıldığı acil uzaktan eğitim uygulamalarıyla eğitim hayatlarını devam ettirmeye çalışmıştır. İletişim ve eğitim faaliyetinin büyük oranda dijital araçlara bağlı olduğu bu dönemde dijital dönüşüm hızlanırken ilgili alanlarda köklü değişikliklerin yaşanması ve hayatımıza yeni kavramların girmesi kaçınılmaz olmuştur. Özellikle yüksek öğretimde dijital pedagojilerin hâkim olduğu bir sürece girilmiştir. Dijital dönüşümün en azından bir kısmının salgın sonrasındaki süreçte kalıcı olarak varlığını sürdüreceği düşünüldüğünde gerçekleştirilecek çalışmaların dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim alanının gelişimine katkılar sağlayacağı açıktır. Bu çalışmanın da alana küçük bir katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Bu tezde, iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi ve uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri sorgulanmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin ve uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerinin demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Son olarak da iletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerinin dijital okuryazarlık düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri uzaktan eğitime katılımları, uzaktan eğitime yönelik algıları, uzaktan eğitim yöntemine ilişkin görüşleri ve uzaktan eğitime dair kaygıları ekseninde ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerini ortaya koyabilmek amacıyla tez kapsamında 5 boyut (katılım eğilimi, yetersizlik algısı, olumsuz görüş, kaygı ve fayda algısı) ve 22’den ifadeden oluşan “Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçek”i oluşturulmuştur.

Çalışmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyi, dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanının aritmetik ortalaması hesaplanarak ortaya konulmuştur. Ölçeğin toplam puanının aritmetik ortalaması 3.72 olarak bulunmuştur. Bu değer (3.72), öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, rutin ve karmaşık olmayan problemleri kendi başlarına çözebilecek durumda olmakla birlikte dijital çağa ayak uydurma noktasında orta düzeydedir. Öğrenmeye devam etmektedir (Bayrakçı, 2020). Öğrencilerin, dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi, bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya koymak amacıyla ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti ($p=0.746$), bölümü ($p=0.411$) ve sınıfı ($p=0.809$) ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim fakültesi öğrencilerinin mezun olduklarında genellikle iletişim ve medya sektöründe çalışması beklenmektedir. Bu nedenle iletişim fakültesi öğrencilerinin, öğrencilikleri sırasında kazanması ve meslek hayatına başladıklarında sahip olması gereken birtakım yeterlilikler (alanında uzmanlaşmak, doğru ve gerekli bilgiye ulaşabilmek, gelişen iletişim teknolojilerini kullanım becerilerine sahip olmak, yeni donanımları, yazılımları ve ortamları kullanabilmek, medya ve benzeri formlar için üretim yapabilmek vb.) bulunmaktadır. Günümüzde, önemi ve içeriği konusunda üzerinde yoğun biçimde durulan dijital okuryazarlık da bu yeterliliklerin en önemlilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. İletişim fakültelerinin medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerileri kazandırmada öncü olduğu ve iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital bilgi ve beceri kazanabilecekleri dersler aldığı göz önünde bulundurulduğunda iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyinin orta düzeyde olması beklenmedik bir sonuç gibi görünmektedir. Ancak Etike (2021)'nin Türkiye'deki iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasın da benzer bir sonuçla karşılaşılmaktadır. Çalışmanın sonuçları, iletişim fakültesi öğrencilerinin medya endüstrisinin ihtiyaçlarını karşılayacak temel programların en temel bilgi ve becerilerinden yoksun ve becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Dijitalleşen dünyada dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak, bireylerin çağa ayak uydurabilmesi ve teknolojinin sağlamış olduğu fırsatlardan yararlanabilmesi için bir gerekliliktir. Ancak

dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak, iletişim ve medya sektörünün dijitalleşmeyle birlikte değişim gösterdiği bir ortamda iletişim fakültesi öğrencilerinin mezun olduklarında bir meslek sahibi olabilmesi ve sektörün ihtiyacını karşılayabilecek niteliklere sahip olabilmesi için bir zorunluluktur. Bu nedenle, iletişim fakültesi öğrencilerinin meslek hayatına başladıklarında sektörün ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliklere sahip olabilmesi için dijital okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, iletişim fakültelerinin müfredatlarını gözden geçirmeleri, öğretim üyelerinin ders içerikleri ile ilgili düzenlemeler yapmaları ve uygulamaya dönük çalışmalara ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerini ortaya koyabilmek amacıyla uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutunun aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Her bir alt boyut arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için ise Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutunun aritmetik ortalaması incelendiğinde katılım eğilimi boyutunun (3.52) ve olumsuz görüş boyutunun (3.49); fayda algısı (3.26), yetersizlik algısı (3.09) ve kaygı (3.06) boyutundan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin uzaktan eğitime katılım eğilimlerinin ve uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşlerinin uzaktan eğitime yönelik fayda algılarından, yetersizlik algılarından ve uzaktan eğitim sürecine dair kaygılarından yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Ayrıca sonuçlar, katılımcıların uzaktan eğitim yöntemine karşı olumsuz görüşlerinin nispeten yüksek sayılabilecek bir seviyede olmasına rağmen uzaktan eğitime nispeten yüksek sayılabilecek bir seviyede katılım eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşleri olumsuz olmasına rağmen uzaktan eğitime nispeten yüksek sayılabilecek bir düzeyde katılım eğilimi göstermelerinin öğrencilerin not kaygısı taşımasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu durumun elbette altta yatan pek çok sebebinin olabileceği de göz önüne bulundurulmalıdır. Altta yatan sebeplerin araştırılarak ortaya konulmasının öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşlerinin olumluya çevrilebilmesi için gerçekleştirilecek çalışmalara fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutu arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizinden elde edilen bulgularda uzaktan eğitime katılım eğiliminin, diğer tüm alt

boyutlarla pozitif veya negatif yönlü olarak ilişki olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime katılım eğilimi ve uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($r=0.321$) arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişki; uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş ($r=-0.209$), uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($r=-0.184$) ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($r=-0.205$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin uzaktan eğitime katılım eğilimleri arttıkça uzaktan eğitime yönelik fayda algıları artmakta; uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ve uzaktan eğitim sürecinde dair kaygıları azalmaktadır. Analizden elde edilen bir diğer bulgu uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri ile uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($r=0.585$) ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($r=0.662$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin; katılım eğilimi ($r=-0.209$) ve uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($r=-0.227$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin söz konusu olduğudur. Öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri arttıkça yetersizlik algıları ve kaygıları da artmakta, uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve fayda algıları ise azalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşlerini değiştirmek için başta süreçteki iletişim ve etkileşimi artırmaya yönelik olmak üzere çeşitli çalışmalar yapılması önerilmektedir. Böylelikle öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algılarının ve uzaktan eğitime dair kaygılarının azaltılabileceği ve bu sayede öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik fayda algılarının ve uzaktan eğitime katılım eğilimlerinin artacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, iletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutu ve demografik değişkenlerle yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ile ortaya konmuştur. Bulgular, katılımcıların cinsiyeti ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($p=0.000$) ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($p=0.000$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitime yönelik fayda algısı erkek katılımcılar arasında kadın katılımcılardan daha yüksekken uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı kadın katılımcılarda erkek katılımcılardan daha yüksektir. Genellikle kadınların süreç odaklı, erkeklerin ise sonuç odaklı bireyler oldukları dikkate alındığında fayda algısına ve kaygıya ilişkin bu

sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilmektedir. Katılımcıların cinsiyeti ile uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş ($p=0.15$), uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ($p=0.210$) ve uzaktan eğitime katılım eğilimleri ($p=0.809$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutu ile bölüm değişkenine göre yapılan analiz sonucu ise katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ile uzaktan eğitim yöntemine yönelik olumsuz görüşleri ($p=0.020$), uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı ($p=0.008$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu; yetersizlik algısı ($p=0.833$), fayda algısı ($p=0.294$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemine ilişkin olumsuz görüşleri ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşadıkları kaygı gazetecilik bölümü öğrencilerinden fazladır. Halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencileri radyo, televizyon ve sinema bölümü öğrencilerine göre uzaktan eğitime daha fazla katılım eğilimi göstermektedir. Son olarak, sınıf değişkenine göre yapılan analizlere bakıldığında katılımcıların sınıfları ile uzaktan eğitime yönelik fayda algısı ($p=0.036$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu, 2. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik fayda algısının 3. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş ($p=0.134$), yetersizlik algısı ($p=0.256$), katılım eğilimi ($p=0.631$) ve kaygı ($p=0.288$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sonuçların bu şekilde olmasının nedeninin öğrencilerin akademik başarıları, eğitim aldıkları bölümün ders müfredatı, bölüm öğretim üyelerinin ders işleyiş şekilleri gibi birçok farklı etkenden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, iletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerinin dijital okuryazarlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyabilmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitime katılım eğilimi arasında orta düzeyde ($r=0.432$) pozitif yönlü bir ilişkinin ve uzaktan eğitime yönelik fayda algısı arasında ise düşük düzeyde ($r=0.222$) pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini arttırmaya yönelik çabaların uzaktan eğitim süreçlerinin verimliliğini artırabileceği söylenebilir. Çünkü katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça uzaktan eğitime katılım eğilimleri ve uzaktan eğitime yönelik fayda algılarının da arttığı görülmektedir. Dijital

okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitim yöntemine ilişkin olumsuz, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlik algısı ve uzaktan eğitim sürecine dair yaşanan kaygı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Genel olarak, dijital okuryazarlık düzeyinin geliştirilmesi ve uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumların ortadan kaldırılması ve buna bağlı olarak uzaktan eğitimin verimliliğinin artması için öncelikle dijital eşitsizliğin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin teknolojik araçlara erişimini kolaylaştırmanın bir kamu politikası olarak uygulanması gerekmektedir. Bununla birlikte, müfredatların öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini arttıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Dahası, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı önyargılarını ve eğitim sürecinde kendilerinden kaynaklı olarak yaşayabilecekleri teknik aksaklıkları önlemek adına eğitim sürecinden önce uzaktan eğitim ile ilgili oryantasyon eğitimi verilmelidir.

Öte yandan, konu ile ilgili eğitim veren taraf açısından da çağa uygun birtakım güncellemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Örneğin, akademisyenlerin uzaktan yürüttükleri dersleri daha etkileşimli bir şekle dönüştürmeleri derslerden elde edilen verimi artıracaktır. Ek olarak, derslerde kullanılan materyallerin sadece metinlerden oluşması yerine görsel ve işitsel yönü zengin, öğrencileri pasif birer dinleyici olmanın ötesinde onları soru ve cevaplarıyla derse aktif olarak katılmaya teşvik edecek nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Kamu otoritesi başta uygulama dersleri olmak üzere ihtiyaç duyulan tüm derslerde telif sorunlarına neden olabilecek durumlara karşı önleyici tedbirler almalıdır. Başka bir ifadeyle, eğitim-öğretim kurumlarındaki öğretim elemanları ihtiyaç duydukları tüm materyalleri derslerinde çekinmeden kullanabilmelidir.

Son söz olarak, bu tez çalışması Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle ilgili alanlara katkı sağlaması açısından farklı üniversitelerin iletişim fakültelerinde veya üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle de çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ek olarak, araştırmacıların teknolojik gelişmeleri ve içinde bulunulan durumları göz önüne alarak uzaktan eğitimi değerlendirme ölçeğindeki maddeleri ihtiyaçlara uygun şekilde güncellemesi veya ölçeğe yeni maddeler eklemesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adnan, M., and Anwar, K. (2020). "Online Learning Amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives". *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*. 2(1).45-51.
- Almaiah, M.A, Al-Khasawneh, A., and Althunibat, A. (2020). "Exploring the Critical Challenges and Factors Influencing the E-learning System Usage during COVID-19 Pandemic". *Education and Information Technologies*. 25, 5261-5280.
- Altıparmak, M., Kurt, D. İ., ve Kapıdere, M. (2011). "E- Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri". Akademik Bilişim'11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 319-327
- Altun, A. (2011). "UNESCO'nun Medya Okuryazarlığı Eğitim Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış (1977-2009)". *Milli Eğitim*. 191, 86-107.
- Altunışık, R., ve Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı* (Beşinci Baskı). Sakarya Yayıncılık: Sakarya.
- Alver, F. (2006). "Medya Yetkinliğinin Kuramsal Temelleri". *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*. 8-26.
- Arslan, R., Bircan, H., Eleroğlu, H. (2019). "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Cumhuriyet Üniversitesi Örneği". S.C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 20(2), 1-19.
- Asrak Hasdemir, T. (2009). "Medya Okuryazarlığı ve İnsan Hakları: Türkiye Örneği". (Edt. Gürel Tüzün). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II* (ss. 313-336). Tarih Vakfı: İstanbul.
- Asrak Hasdemir, T. (2012). "Gelenekselden Yeni Medya Okuryazarlığına: Türkiye Örneğinde Bir Değerlendirme". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 23-40.
- Aufderheide, P. (1993). "Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy". *The National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, D.C. The Aspen Institute.
- Bağrıacık Yılmaz, A., ve Karataş, S. (2020). "Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temel Kavramları, Kuramları ve Felsefesi". (Edt. S. Karataş, ve E. Kılıç Çakmak). *Uzaktan ve Açık Öğrenme* (ss. 2-26). Pegem Akademi: Ankara.
- Baştürk Akça, E., Sayımer İ., Balaban Salı, J., ve Ergün Başak, B. (2014). "Okulda Siber Zorbalığın Nedenleri, Türleri ve Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önleyici Çalışmalardaki Yeri". *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*. 2, 17-30.
- Baykara, M., Daş, R., ve Karadoğan, İ. (2013). "Bilgi Güvenliği Sistemlerinde Kullanılan Araçların İncelenmesi". *I. Internatinoal Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS'13)*. 231-239.
- Bayrakçı, S. (2020). "Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması". Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı Bilişim Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Bayrakçı, S., ve Narmanlıoğlu, H. (2021). "Türkiye'deki Lisans Öğrencilerinin ve Mezunlarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi". *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*. 12(46), 46-67.

- Bawden, D. (2001). "Information and Digital Literacies: A Review of Concepts". *Journal of Documentation*. 57(2), 218-259.
- Bilici, E. İ. (2019). "Medya Okuryazarlığında Paydaşlar Arası İş birliği ve Anahtar Kriterler". (Edt. Meltem Bostancı) "*Medya Okuryazarlığı*". Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Binark, M. (2007). "Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorular ve Yöntem Sorunu". *Yeni Medya Çalışmaları* (Der. Mutlu Binark). Dipnot Yayınları: Ankara.
- Binark, M. (2010). "Nefret Söyleminin Yeni Medya Ortamında Dolaşıma Girmesi". *Yeni Medyada Nefret Söylemi*. Kalkedon Yayınları: İstanbul.
- Bozkurt, A. (2017). "Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*. 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A., and Sharma, R. C. (2020). "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to CoronaVirüs Pandemic". *Asian Journal Distance Education*. 15(1), I-VI.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., and Paskevicius, M. (2020). "A Global Outlook to the Interruption of Education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis". *Asian Journal Distance Education*. 15(1), 1-126.
- Bulunmaz, B. (2014). "Yeni Medya Eski Medyaya Karşı: Savaşı Kim Kazandı Ya Da Kim Kazanacak?". *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*. 4(7), 22-29.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel F. (2020). "*Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*". Pegem Akademi: Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Ö., Köklü, N. (2020). "*Sosyal Bilimler İçin İstatistik*". Pegem Akademi: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). "*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*". Pegem Akademi: Ankara.
- Ceyhan, E. B., Demiryürek, E., ve Kandemir, B. (2015). "Sosyal Ağlarda Güncel Güvenlik Riskleri ve Korunma Yöntemleri". *Uluslararası Bilgi Güvenliği Mühendisliği Dergisi*. 1(1), 1-10.
- Çelik, Z. (2020). "Covid-19 Salgınının Gölgesinde Eğitim: Riskler ve Öneriler". *Odak Analiz Araştırma Dizisi: 5*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırma Merkezi: Ankara.
- Chang, G.C., and Yano, S. (2020). "How are Countries Addressing the Covid-19 Challenges in Education? A Snapshot of Policy Measures". <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>. Erişim Tarihi: 23.03.2022.
- Christ. G. W., and Potter, J. W. (1998). "Media Literacy, Media Education, and the Academy". *Journal of Communication*. 48 (1), 5-15.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2021). "Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları". Pegem Akademi: Ankara.
- Demir, E. (2014). "Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 39, 203-2012.
- Destebaşı, F. (2016). "Yeni Okuryazarlıklar: Tanımı, Kapsamı ve Teorik İlkeleri". *Turkish Studies*, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 11(3), 895-910.

- Eken, Ö., Tosun, N., ve Tuzcu Eken D. (2020). "COVID-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme". *Milli Eğitim*. 49(1), 113-128.
- Elcil, Ş. ve Sözen Şahiner, D. (2014). "Uzaktan Eğitimde İletişimsel Engeller". *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 6(1), 21-33.
- Emin, M. N., ve Altunel, M. (2021). "**Koronavirüs Sürecinde Türkiye'nin Uzaktan Eğitim Deneyimi**". SETA Yayınları: İstanbul.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). "Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills in the Digital Era". *Journal of Educational Multimedia And Hypermedia*. 13(1), 93-106.
- Eshet- Alkalai, Y. (2007). "Humans Under Bombardment: Performing in a Real-time World". *Inroads-SIGCSE Bulletin*. 39(4), 57-60.
- Etike, Ş (2021). "Gençlik ve Dijital Okuryazarlık: İletişim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma". *Emek Araştırma Dergisi*. 12(20), 295-320.
- Gökçe, N., Önal, N., Çalışkan, E. (2021). "Uzaktan Eğitim Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması". *Başkent University Journal of Education*. 8(2), 441-451.
- Gunawardena, C. N., and McIsaac, M. S. (2013). "Distance Education ". *In Handbook of on Educational Communications and Technology*. (ss. 361-401). Routledge.
- Güney Karaman, N., Güven, Y. G., Öztürk, H. T., Deniz, K. Z., Can, N., Yavuz, F. C. (2022). "COVID-19 Süreci ve Üniversite Öğrencileri: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. 240
- Hague, C., and Payton, S. (2010). "**Digital Literacy Across the Curriculum a Futurelab Handbook**". Futurelab: United Kingdom.
- Han, F., ve Demirbilek, N. (2021). "Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Salgını Süresince Yürütülen Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri". *International Journal of Eurasia Social Sciences*. 12(44), 182-203.
- Hobbs, R. (1998). "Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma". (Çev. Melike Türkan Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2004, 37(1), 122-140.
- Hoobs, R. (1998). "The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement". *Journal of Communication*. 48 (1), 16-32.
- Hobbs, R. (2010). "**Digital and Medai Literacy: A Plan of Action**". The Aspen Institute Communications and Society Program. The Aspen Institute: Washington, D.C.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Erişim Tarihi: 24.03.2022.
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., and Badawi, R. (2020). "Exploring Undergraduate Students' Attitudes Towards Emergency Online Learning during COVID-19: A Case From the UAE". *Children and Youth Services Review*. 119, 1-7.
- İnal, K. (2020). *Dijital Çağda Okuryazarlık Uzaktan Eğitim ve Okulsuz Toplum*". Töz Yayınları: Ankara.
- İnceoğlu, Y. (2006). "Medyayı Doğru Okumak". *Medya Okuryazarlığı*. (Edt. Nurçay Türkoğlu). Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi: İstanbul.
- İşman, A. (2022). "**Uzaktan Eğitim**". Pegem Akademi: Ankara.

- Jols, T., and Thoman, E. (2008). “**21. Yüzyıl Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler**”. (Çev./Edt. Cevat Elma ve Alper Kesten) Ekinoks Yayınevi: Ankara.
- Jones, H. R., and Hafner, C. (2012) “**Understanding Digital Literacies A Practical Introduction**”. Routledge Taylor and Francis Group.
- Kanat, S. (2016). “Uluslararası İlişkiler Yaklaşımları Açısından Dijital Medya ve Savaş”. *TRT Akademi*. 1(2), 528-546.
- Karaboğa, T. M. (2017). “Eleştirel Bakış Açısıyla Medya Okuryazarlığı Eğitimi”. *International Vision University*. 10(13), 397-406.
- Karaduman, S. (2019). “Yeni Medya Okuryazarlığı: Yeni Beceriler/ Olanaklar/ Riskler”. *Erciyes İletişim Dergisi*. 6(1), 683-700.
- Kaya, Z. (2002). “**Uzaktan Eğitim**”. Pegem A Yayınları: Ankara.
- Keegan, D. J. (1980). “On Defining Distance Education”. *Distance Education*. 1(1), 13-36.
- Kellner, D., and Share. J. (2007). “Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education”. *Media Literacy: A reader*. New York: Peter Lang Publishing. 3-23.
- Kırık, M. A. (2014). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu”. *Marmara İletişim Dergisi*. 21, 73-94.
- Kırkan, B., ve Kalelioğlu, F. (2017). “Türkiye’de Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Durumu: Betimsel Bir Çalışma”. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*. 6(3), 88-98.
- Kışla, T. (2016). “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması”. *Ege Eğitim Dergisi*. (17), 258-271.
- Livingstone, S., and Bober, M. (2004). “Taking Up Online Opportunities? Children’s of the Internet for Education, Communication and Participation”. *E-Learning*. 1(3), 395-419.
- Livingstone, S., Couvering Van, E., and Thumim, N. (2005). “Adult Media Literacy: A Review of the Research Literature on Behalf of Ofcom”. <http://dera.ioe.ac.uk/5283/1/aml.pdf>
- Martin, A. (2005). “DigEuLit- a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report”. *Journal of e Literacy*. 2, 130-136.
- Martin, A., and Grudziecki, J. (2006). éDigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 5(4), 249-267.
- Martin, A. (2008). “Digital Literacy and the “Digital Society””. “**Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**”. (Edt. Colin Lankshear and Michele Knobel). New York.
- Maqableh, M., and Alia, M. (2021). “Evaluation Online Learning of Undergraduate Students Under Lockdown Amidst COVID-19 Pandemic: The Online Learning Experience and Students’ Satisfaction”. *Children and Youth Services Review*. 128, 1-11.
- Meyers, M.E., Ericson, I., and Small V. R. (2013). “Digital Literacy and Informal Learning Environments: an Introduction”. *Learning, Media and Technology*. 38(4), 355-367.
- Moore, M. G. (1973). “Toward a Theory of Independent Learning and Teaching”. *The Journal of Higher Education*. XLIV (12), 661-679.

- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., and Jha, G. K. (2021). "Students' Perception and Preference for Online Education in India During COVID-19 Pandemic". *Social Sciences ve Humanities Open*. 3, 1-11.
- Ng, W. (2012). "*Empowering Scientific Literacy Through Digital Literacy and Multiliteracies*". Nova Science Publishers: New York.
- Önal, İ. H. (2007). "Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı". *Türk Kütüphaneciliği*. 21(3), 335-359.
- Özarslan, Y. (2008). "Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri". *inet-tr'08- XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi*, Ankara.
- Özbay, Ö. (2015). "Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu". *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(5), 376-394.
- Özçınar, H. ve Öztürk, H. T. (2016). "The Intellectual Structure of Media Literacy Field". *Karabük University Journal of the Institute of Social Sciences*. 6(1), 162-179.
- Özdoğan, A. Ç, ve Berkant, H. G. (2020). "COVID-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi". *Milli Eğitim*. 49(1), 13-43.
- Özer, S., ve Turan, E.Z. (2021). "Öğretmen Adaylarının Covid-19 Nedeniyle Sunulan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri". *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1049-1068.
- Özsoy, D. (2020). "Dijital Bölünme Düzeylerine Dair Literatür Analizi". *Dijital Kültür, Dijital Eşitsizlikler ve Yaşlanma*. (Edt. Mehmet Fiğan ve Yeliz Dede Özdemir). Alternatif Bilişim Derneği: Ankara.
- Patchin, W. J., and Hinduja, S. (2006). "Bullies Move Beyond the Schoolyard a Preliminary Look at Cyberbullying". *Youth Violence and Juvenile Justice*. 4(2), 148-169.
- Patchin, W. J., and Hinduja S. (2012). "Cyberbullying: An Update and Synthesis of the Research". *Cyberbullying Prevention and Pesponse Expert Perspectives*. (Edt. Justin W. Patchin, Sameer Hinduja). Routledge Taylor ve Francis Group: New York and London.
- Selco, J.I., and Habbak, M. (2021). "STEM Students' Perceptions on Emergency Online Learning during the COVID-19 Pandemic: Challenges and Successes". *Education Sciences*. 11(12), 1-16.
- Sezgin, S. (2021). "Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21(1), 273-296.
- Şen, A. F., ve Şen, Y. F. (2015). "Sosyal Medya, İletişim Hakkı ve İfade Özgürlüğü Üzerine Bir Değerlendirme". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 17(2), 122-136.
- Şen Akbulut, M. (2020). "Dijital Teknolojilerin Eğitimde Etkin Kullanımı". *Bilim ve Teknik*. Haziran, 49-55.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Taşkıran, A. (2017). "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Dijital Bölünme". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 3(4), 108-124.

- TEDMEM. (2020). "COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *TEDMEM Analiz Dizisi 7*. Türk Eğitim Derneği Yayınları: Ankara.
- Telli, G. S., ve Altun, D. (2021). "Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrim içi Öğrenme". *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 90-107.
- Türkoğlu, N. (2006). "*Medya Okuryazarlığı*" (Edt. Nurçay Türkoğlu). Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi: İstanbul.
- Urdan, T. A. ve Weggen C. C. (2000). "Corporate E-Learning: Exploring a New Frontier". W.R. Hambercht.
- Uyar, M., ve Asrak Hasdemir, T. (2020). "Medya Okuryazarlığının Değerlendirilmesi: Konular, Sorunlar ve Olasılıklar". *ODÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(1), 76-89.
- Vardal, Z. B. (2015). "Nefret Söylemi ve Yeni Medya". *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 132-156.
- Yang, L. H. (2021). "Online Learning Experiences of Irish Univeristy Students during the COVID-19 Pandemic". *AISHE-J*. 13(1), 1-22.
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamaları Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., Karaman, S. (2014). "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 365-370
- Yurdakul, B. (2005). "Uzaktan Eğitim". (Edt. Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (ss. 269-285). Pegem Akademi: Ankara.
- Yüzbaşıoğlu, N. (2020). "Kovid-19 Salgını Dünya Genelinde Uzaktan ve Sanal Eğitimi Zorunlu Kıldı". <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/kovid-19-salgini-dunya-genelinde-uzaktan-ve-sanal-egitimi-zorunlu-kildi/1814237>. Erişim Tarihi: 01.04.2022.

İnternet Kaynakları

- (Avrupa Komisyonu, 2021). <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/media-literacy>. Erişim Tarihi: 12.10.2021.
- (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2007). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52007DC0833>. Erişim Tarihi: 12.10.2021.
- (Brüksel Deklarasyonu, 2011). https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/lib_yayin/324FAC98-671E-41D7-B5FF-1B1AE51C22EE.pdf. Erişim Tarihi: 03.02.2021.
- (MEB, 2020). <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>. Erişim Tarihi: 03.02.2022.
- (Medialit.org, 2021). <http://www.medialit.org/about-cml>. Erişim Tarihi: 16.03.2021.
- (Medyaokuryazarlığı, 2016a) https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461BveMenuId=2 . Erişim Tarihi: 19.03.2021.
- (Medyaokuryazarlığı, 2016b). https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=15237D90-678D-4360-8BB9-B2FE39B7CBA8veMenuId=6 . Erişim Tarihi: 07.09.2021.
- (Medyaokuryazarlığı, 2016c). https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/hizliersim_icerik_goster.php?Guid=64F17969-085E-4315-99CD-222D054F9BF0veId=4 . Erişim Tarihi 06.09.2021.

- (OECD, 2001). “Understanding the Digital Divide”. <https://www.oecd.org/digital/ieconomy/1888451.pdf>. Erişim Tarihi: 11.04.2022.
- (Ofcom, 2021). <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy> . Erişim Tarihi: 01.10.2021.
- (RTÜK, 2015). https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/strateji/raporlar/2015_yili_faaliyet_raporu_1026.pdf . Erişim Tarihi: 06.09.2021.
- (RTÜK, 2016a). <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf>. Erişim Tarihi: 19.03.2021.
- (RTÜK, 2016b). https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/strateji/raporlar/2016-faaliyet-raporu_1656.pdf . 06.09.2021. Erişim Tarihi: 06.09.2021.
- (RTÜK, 2018). [https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/strateji/raporlar/2018-rtukfaaliyetraporu_1000_\(1\).pdf](https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/strateji/raporlar/2018-rtukfaaliyetraporu_1000_(1).pdf) . Erişim Tarihi: 07.09.2021.
- (Sağlık Bakanlığı, 2020). <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgilerapidemiyolojivetanipdf.pdf> . Erişim Tarihi: 03.12.2021.
- (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2021). <https://iletisim.cumhuriyet.edu.tr/1264-okuyan-ogrenci-dagilimi>. Erişim Tarihi: 22.10.2021
- (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 2021). <https://www.cumhuriyet.edu.tr/ogrenci/yillara-gore-ogrenci-sayilari>. Erişim Tarihi: 10.05.2023.
- (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2023). <https://iletisim.cumhuriyet.edu.tr/duyuru/28745-2022-2023-egitim-ogretim-yili-bahar-yari-yili-ders-programlari>. Erişim Tarihi: 10.05.2023.
- (UNESCO, 1982). http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf . Erişim Tarihi: 30.01.2021.
- (UNESCO, 2002). http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf. Erişim Tarihi: 01.02.2021.
- (UNESCO, 2014). <https://en.unesco.org/news/paris-declaration-media-and-information-literacy-adopted> . 03.10.2021.
- (UNESCO, 2018). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509?posInSet=9vequeryId=55ffc7ea-9dba-4d5b-a185-1e8b0370d028> . 03.10.2021.
- (UNESCO, 2020a). <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>. Erişim Tarihi: 22.01.2022.
- (UNESCO, 2020b). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322/PDF/373322eng.pdf.multiple>. Erişim Tarihi: 02.04.2022.
- (UNESCO, 2022). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Erişim Tarihi: 05.04.2022.
- (YÖK, 2020a). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>. Erişim Tarihi: 03.02.2022.
- (YÖK, 2020b). <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>. Erişim Tarihi: 13.01.2022.

- (YÖK, 2020c). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx. Erişim Tarihi: 12.01.2022.
- (YÖK, 2020d). <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2020/yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf>. Erişim Tarihi: 27.04.2022.
- (YÖK, 2020e). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>. Erişim Tarihi: 27.04.2022.
- (YÖK, 2020f). <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salgininda-yeni-normallesme-sureci-2020.pdf>. Erişim Tarihi: 13.01.2022.
- (YÖK, 2020g). <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/28-yuksekogretim-kurumlari-2020-2021-egitim-ve-ogretim-donemine-yonelik-aciklama.pdf>. Erişim Tarihi: 13.01.2021.
- (YÖK, 2020h). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitim-platformu-saglama-protokolu.aspx>. Erişim Tarihi:28.04.2022.
- (YÖK, 2020ı). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitim-politikalari-komisyonu-kuruldu.aspx>. Erişim Tarihi: 28.04.2022.
- (YÖK, 2021a). <https://covid19.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/2020-2021-Bahar-donemine-iliskin-aciklama/2020-2021-bahar-donemine-iliskin-aciklama.pdf>. Erişim Tarihi: 04.01.2022.
- (YÖK, 2021b). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf. Erişim Tarihi: 04.01.2021.
- (YÖK, 2021c). <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/K%C3%BCresel%20Salg%C4%B1nda%20E%C4%9Fitim%20ve%20C3%96%C4%9Fretim%20S%C3%BCre%C3%A7lerine%20Y%C3%B6nelik%20Uygulamalar%20K%C4%B1lavuzu%202021.pdf>. Erişim Tarihi: 12.01.2022.
- (YÖK, 2021d). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-un-yaptigi-anket-sonuclari-aciklandi.aspx>. Erişim Tarihi: 28.04.2022.
- (YÖK, 2021e). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-istanbul-daki-universitelerin-rektorleri-ile-bir-araya-geldi.aspx>. Erişim Tarihi:28.04.2022.
- (We are social, 2021). <https://wearesocial.com/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital>. 25.09.2021. Erişim Tarihi: 01.10.2021.
- (We are social, 2023). <https://wearesocial.com/us/blog/2023/01/the-changing-world-of-digital-in-2023/>. Erişim Tarihi: 10.06.2023

EKLER

EK-1. Anket formu

<p>Bu anket formu Ankara Hacı Bayram Üniversitesi Halkla İlişkiler Anabilim Dalı öğrencisi Pelin Buket Karadeniz'in Prof. Dr. Tuğba Asrak Hasdemir danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezi için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki deneyimleri, görüşleri ile dijital okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan ankete vereceğiniz cevaplar çalışmada doğru verilere ulaşılması açısından önemlidir. Kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. Cevaplama süresi 3-5 dakikadır. Katılımınız için teşekkür ederim. Pelin Buket Karadeniz</p>					
Kişisel Bilgi Formu					
Bölüm : Gazetecilik () HİT () RTS ()					
Sınıf : 1 () 2 () 3 () 4 ()					
Cinsiyet : Erkek () Kadın ()					
Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Ölçeği					Kesinlikle Katılmıyorum
					Katılmıyorum
					Kararsızım
					Katılıyorum
					Kesinlikle Katılıyorum
					1 2 3 4 5
Katılım Eğilimi	1. Uzaktan eğitim derslerine katılabilmek için yeterli teknolojik araç/ araçlara sahibim.				
	2. Uzaktan eğitim derslerine katılabilmek için internet erişimine sahibim.				
	3. Uzaktan eğitim derslerine katılım sağlıyorum.				
	4. Uzaktan eğitim derslerine aktif katılım sağlıyorum.				
Yetersizlik Algısı	5. Uzaktan eğitim sistemini kullanmakta sıkıntılar yaşıyorum.				
	6. Uzaktan eğitim derslerine katılırken adaptasyon sorunları yaşıyorum.				
	7. Uzaktan eğitim dersleri sırasında iletişim kurmakta sıkıntı yaşıyorum.				

EK-1. (devam) Anket formu

Olumsuz Görüş	8. Uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki etkileşimi azalttığını düşünüyorum.					
	9. Uzaktan eğitimin öğrenci- öğrenci arasındaki etkileşimi azalttığını düşünüyorum.					
	10. Uzaktan eğitimde ders içeriklerinden ve ders materyallerinden yararlanmakta sıkıntı yaşıyorum.					
	11. Uzaktan eğitim ile bilgi ve beceri aktarımının yeterince sağlanamadığını düşünüyorum.					
	12. Uzaktan eğitim ile derslerden yeterince verim alınmadığını düşünüyorum.					
	13. Uzaktan eğitimin öğrenciler için fırsat eşitsizliğini arttırdığını düşünüyorum.					
	14. Uzaktan eğitimin uygulama dersleri için uygun olmadığını düşünüyorum.					
Kaygı	15. Çevrim içi sınavların güvenli olmadığını düşünüyorum.					
	16. Uzaktan eğitimin kişisel bilgi gizliliğinin ihlaline neden olduğunu düşünüyorum.					
	17. Uzaktan eğitimin dijital bağımlılığı arttırdığını düşünüyorum.					
	18. Uzaktan eğitimin stres düzeyini arttırdığını düşünüyorum.					
Fayda Algısı	19. Uzaktan eğitimin dersleri tekrar izleyebilme olanağı sunmasının akademik başarıyı arttırdığını düşünüyorum.					
	20. Uzaktan eğitimin zaman ve para tasarrufu sağladığını düşünüyorum.					
	21. Uzaktan eğitimin teknoloji kullanım yeterliğini geliştirdiğini düşünüyorum.					
	22. Pandemi sonrası süreçte de yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitimin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.					

EK-1. (devam) Anket formu

Dijital Okuryazarlık Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Etik ve Sorumluluk	1. Günlük hayatta olduğu gibi dijital ortamlarda da kişisel veya yasal haklarımın (mahremiyet, telif, konuşma özgürlüğü vb.) devam ettiğinin farkındayım.					
	2. Çevrim içi ortamlarda kendimin ve başkalarının kişisel verilerini (fotoğraf, adres, aile bilgileri vb.) korumak için nasıl davranmam gerektiğini bilirim.					
	3. Çevrim içi ortamlarda eriştiğim bilgilerin doğru olup olmadığını farklı kaynaklardan sorgulayabilirim.					
	4. Çevrim içi ortamlarda siber zorbalık (aşağılama, küfür, nefret söylemi vb.) ve istismar gibi davranışların etik ve yasal sorumluluklarının farkındayım.					
	5. Bilişsel ve ahlakî gelişime uygun olan dijital oyunları ve içerikleri ayırt edebilirim.					
	6. Çevrim içi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım.					
	7. Dijital ortamlarda telif haklarının ihlalden doğabilecek etik ve yasal sorumlulukların farkındayım.					
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	8. Lisanslı yazılım, demo yazılım, korsan yazılım, kötü amaçlı yazılım ve crack kavramlarının ne olduğunu bilirim.					
	9. Donanım ve yazılım teknolojilerinin ne olduğunu bilirim.					
	10. Bilgisayarına işletim sistemini kurabilirim/format atabilirim.					
	11. Bilgisayarına ya da diğer elektronik cihazlarına yazılım veya program yükleyebilirim.					
	12. Torrent, İnternet, World Wide Web (WWW) ifadelerinin ne anlama geldiğini bilirim.					
	13. Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim.					

EK-1. (devam) Anket formu

Günlük Kullanım	14. E-Devlet uygulamalarını (MHRS, UYAP, vergiveceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.				
	15. Bulut bilişim teknolojilerini (Google Drive, iCloud, Dropbox vb.) günlük hayatta etkin kullanabilirim.				
	16. Mobil cihazlarda takvimi sadece tarihe bakmak için değil; aynı zamanda anımsatıcı, not alma, etkinlik oluşturma vb. işler için de kullanabilirim.				
	17. Çevrim içi ortamlarda "video yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi etkinliklerde bulunabilirim.				
	18. Rezervasyon, alışveriş, adres bulma vb. gündelik pratiklerde dijital teknolojileri etkin kullanabilirim.				
	19. Kullandığım bir web sayfasını sık kullanılanlara veya yer imlerine ekleyebilirim.				
Profesyonel Üretim	20. Dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilirim.				
	21. Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilirim.				
Gizlilik ve Güvenlik	22. Uygulamaların kişisel bilgilerime (konum, rehber, kamera vb.) erişimini kısıtlamayı bilirim.				
	23. İstenmeyen/spam epostaları ve oltalama mesajları tanıyıp engelleyebilirim.				
	24. Sosyal ağlardaki paylaşımlarımda ve profilimdeki gizlilik/güvenlik ayarlarımı değiştirebilirim.				
	25. Nasıl güçlü bir şifre oluşturacağımın farkındayım.				
Sosyal Boyut	26. Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) kullanarak İnternet sitesi tasarlayıp yayınlatabilirim.				
	27. Kendi blog sayfamda veya farklı bloglarda yazı yazıp, paylaşabilirim.				
	28. Dijital teknolojiler yardımıyla çeşitli imajları (fotoğraf, ses kaydı ve video vb.) değiştirip, yeni içerikler üretebilirim.				
	29. Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.				

Anket bitmiştir. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

EK-2. Etik komisyon onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.12.2021-61933



T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ
ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı :E-11054618-302.08.01-61933
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.10.2021 tarih ve E.54486 sayılı yazı,

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Pelin Buket KARADENİZ, Prof.Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "*Dijital Okuryazarlık Becerisi ve Uzaktan Eğitim İlişkisi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencileri Örneği*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonunuzun 08.12.2021 tarih ve 10 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Etik Komisyonunca onaylanan ilgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş; karara ilişkin katılım listesi ve onaylanan çalışmalar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No:2021/237

Prof. Dr. İlhan ÜZÜLMEZ
Komisyon Başkanı

Ek:

- 1- Katılımcı Listesi
- 2- Onaylı Çalışma

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRNDEYSNV Pin Kodu Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5574&eD=BSLNDEYVFV&eS=61933>
:16313

Adres:Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yücetepe Mahallesi 85. Cadde No 8 06570 Çankaya /
Ankara
Telefon:+90 (312) 231 73 60
Kep Adresi:hacibayramveli@hs01.kep.tr

Bilgi için: Saliha GEMALMAZ
Unvanı: Genel Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3. Dijital okuryazarlık ölçeği kullanım izni

Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanım izni

Harici

Gelen Kutusu



PELİN BUKET KARADENİZ 31 Mar

Merhaba Sayın Hocam, Ben Pelin
Buket Karadeniz. Ankara Hacı Bayram



Serkan Bayrakçı 31 Mar

Alıcılar: ben ▾



Merhaba Pelin Buket,

Elbette “Dijital Okuryazarlık Ölçeğini” kullanabilirsiniz.
Ölçekle ilgili sorularınız olursa da rahatlıkla iletişime
geçebilirsiniz.

Ölçeğe aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz, en sonunda
Türkçe’si de vardır.

İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla

Bayrakçı, S , Narmanlıoğlu, H . (2021). Digital
Literacy as Whole of Digital Competences:
Scale Development Study . Düşünce ve Toplum
Sosyal Bilimler Dergisi , 3 (4) , 1-30 . Retrieved
from [https://dergipark.org.tr/
en/pub/dusuncevetoplum/issue/
63163/945319](https://dergipark.org.tr/en/pub/dusuncevetoplum/issue/63163/945319)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : KARADENİZ, Pelin Buket
Uyruğu : T.C.



Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniy
Yüksek lisans	Ankara Hacı Bayram Veli Üni.	2023
Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	2014
Lise	İncirli Lisesi	2007

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
-----	-----	-------

Yabancı Dil

İngilizce (orta seviye)



