

İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Yapay Zekâ Okuryazarlıklarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

An Examination of Communication Faculty Students' Artificial Intelligence Literacy According to Different Variables

Erdal Yaşlıca^{1*} , Işıl Altay² 

¹Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul, Türkiye

²Maltepe Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü, İstanbul, Türkiye

Özet: Yapay zekâ teknolojileri, iletişim alanındaki üretim, dağıtım ve analiz süreçlerini dönüştürmekte; bu durum iletişim fakültesi öğrencilerinin yeni dijital yetkinliklerle donatılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda çalışma, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerini iletişim eğitiminin gerektirdiği eleştirel değerlendirme, etik ve mahremiyet odaklı yetkinlikler açısından ortaya koymayı; bu düzeylerin cinsiyet, bölüm, günlük internet kullanım süresi ile yapay zekâ haber ve gelişmelerini takip etme düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece iletişim fakültelerinde müfredat ve uygulama tasarımında geliştirilmesi gereken yetkinlik alanlarına ilişkin veri temelli bir durum resmi sunulmaktadır. Nicel araştırma deseninde yürütülen çalışmada veriler anket tekniğiyle toplanmıştır. Çalışma grubu, 2024–2025 Eğitim-Öğretim yılında Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesinde öğrenim gören 254 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış; varsayımın sağlanmadığı durumlarda uygun istatistiksel düzeltmeler ve çoklu karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek aralığa yakın seyrettiğini göstermektedir. Cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmazken, günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapay zekâ haber ve gelişmelerini takip etme düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Sonuçlar, iletişim fakültelerinde yapay zekâ okuryazarlığını geliştirmeye yönelik içeriklerin yalnızca araç kullanımına odaklanmak yerine eleştirel değerlendirme, etik ve mahremiyet boyutlarını kapsayacak biçimde uygulama temelli yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Yapay Zekâ Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, İletişim Eğitimi

Abstract: Artificial intelligence technologies are transforming production, distribution, and analysis processes in the field of communication; this transformation necessitates equipping communication faculty students with new digital competencies. In this context, this study aims to identify communication faculty students' levels of AI literacy with particular emphasis on competencies required in communication education—critical evaluation, ethics, and privacy—and to examine whether these levels differ according to gender, department, daily internet use duration, and the extent to which students follow AI-related news and developments. Thus, the study provides an evidence-based snapshot of competency areas that should be strengthened in curriculum and practice design in communication faculties. Conducted within a quantitative research design, data were collected through a survey. The study group consisted of 254 students enrolled in the Faculty of Communication at Maltepe University during the 2024–2025 academic year. Data were analyzed using descriptive statistics, independent-samples t-tests, and one-way analysis of variance (ANOVA); when assumptions were not met, appropriate corrections and multiple-comparison procedures were applied. The findings indicate that students' AI literacy levels generally tend to be close to the high range. While no statistically significant differences were found by gender and department, a significant difference was detected according to daily internet use duration. No significant difference was found according to the extent of following AI-related news and developments. The results suggest that, in communication faculties, efforts to enhance AI literacy should be structured in an application-oriented manner that goes beyond tool use and incorporates critical evaluation, ethics, and privacy dimensions.

Keywords: Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Literacy, Digital Literacy, Communication Education

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ eyaşlıca@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 23.02.2026
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 01.03.2026
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 05.03.2026
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 20.03.2026



1. Giriş

Yapay zekâ (YZ), insan zekâsına özgü öğrenme, muhakeme, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel süreçlerle ilişkili görevlerde dikkat çekici yetkinlikler sergileyebilen sistemleri kapsamakta ve günümüz teknolojik dönüşümünün en belirleyici unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Bubeck vd., 2023). Wang (2019), zekâyı belirsizlik koşullarında uyum sağlayabilme yetisi olarak tanımlar ve YZ'nin yalnızca veri işleme süreçlerinden ibaret olmayıp çevresel değişkenlere yönelik stratejik karar üretme kapasitesini de kapsadığını vurgular. YZ'nin bilimsel bir çalışma alanı olarak temelleri 1956 Dartmouth Konferansı'nda atılmıştır (Dilmaç, 2024). Türkiye'de ise Cahit Arf'in 1959 tarihli "Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir?" başlıklı konferansı, YZ tartışmalarının ilk akademik örneklerinden biri olarak kayda geçmiştir (Arf, 1959).

Günümüzde YZ, teknik bir kavram olmaktan çıkarak eğitim, sağlık, üretim, medya ve iletişim gibi birçok alanda yapısal dönüşümlere yol açmaktadır. Eğitim alanında YZ destekli sistemler; kişiselleştirilmiş öğrenme materyallerinin üretilmesi, öğrenci performansının tahmin edilmesi, otomatik geri bildirim sağlanması ve öğretim süreçlerinin optimize edilmesi gibi işlevlerle pedagojik uygulamaları yeniden biçimlendirmektedir (Korucu ve Biçer, 2022). Bireylerin teknolojiyle kurduğu ilişkiyi yeniden tanımlayan bu gelişmeler, yeni bir okuryazarlık türü olan yapay zekâ okuryazarlığı (YZOK) kavramını gündeme getirmiştir.

YZ okuryazarlığı, bireylerin YZ sistemlerini tanıma, değerlendirme ve etik çerçevede kullanma becerilerine ilişkin bilişsel, teknik ve sosyo-etik yetkinlikleri içeren bütüncül bir kavram olarak ele alınmaktadır (Long ve Magerko, 2020). Ng vd. (2021), YZOK'u tanıma, anlama, değerlendirme ve bilinçli kullanım olmak üzere dört temel boyutta açıklarken; Stolpe ve Hallström (2024), bu yetkinliğin yalnızca teknik becerilerle sınırlı olmayıp toplumsal ve etik etkilerin kavranmasını da gerektirdiğini belirtmektedir. Pinski ve Benlian (2023) ise YZ okuryazarlığını bireyleri sadece kullanıcı olmaktan çıkarıp teknolojinin toplumsal sonuçlarına duyarlı sorumlu "teknoloji yurttaşları" hâline getiren bir yetkinlik olarak yorumlamaktadır.

Ulusal ve uluslararası araştırmalar, üniversite öğrencilerinin YZ okuryazarlık düzeylerinin ülkeler ve kurumlar arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. UNESCO'nun (2023) raporunda, öğretim elemanlarının YZ araçlarını pedagojik ortamlara entegre etme konusunda yeterli destek almadıkları vurgulanmakta; bu durumun öğrencilerin YZ destekli bir dünyaya

hazırlanmasını güçleştirdiği belirtilmektedir. Uygulama temelli bir karma yöntem çalışmasında YZ teknolojileri kullanımına yönelik eğitimin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde artışla ilişkili bulgular sunduğu bildirilmiştir (Turkaya ve Benli Özdemir, 2024). Sari vd. (2025) ve Mansoor vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmalar, birçok ülkede üniversite öğrencilerinin YZOK düzeylerinin düşük veya orta düzeyde seyrettiğini göstermektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalar ise YZOK düzeylerinin genellikle orta-yüksek aralığında olmakla birlikte cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanım alışkanlıkları ve YZ haberlerini takip etme gibi değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Çam vd., 2021; Çelebi vd., 2023; Ayçiçek, 2025).

İletişim alanı, yapay zekânın etkisinin en yoğun hissedildiği sektörlerden biridir. Haber üretimi, içerik planlama, sosyal medya analitiği, reklam hedefleme ve halkla ilişkiler uygulamalarında YZ tabanlı araçlar giderek daha yaygın kullanılmaktadır (Nabiyev ve Erümit, 2022; Demir ve Kılıçgedik, 2025). Buna karşın iletişim eğitimi müfredatlarının YZ konusuna sınırlı düzeyde yer verdiği, özellikle etik ve uygulama boyutlarında eksiklikler bulunduğu belirtilmektedir (Şen, 2025). Bu durum, iletişim fakültesi öğrencilerinin mesleki hazırlık sürecinde YZ okuryazarlığının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışmanın odağı, yapay zekâ okuryazarlığını geliştirmeye yönelik bir müdahale programı önermekten ziyade, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin mevcut durumu eleştirel değerlendirme, etik ve mahremiyet boyutlarıyla birlikte ortaya koymak ve bu düzeyin belirli öğrenci özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu yönüyle araştırma, iletişim eğitimi bağlamında yapay zekâ okuryazarlığının hangi boyutlarının görece güçlü veya hangi boyutlarının geliştirmeye açık olduğuna ilişkin veri temelli bir durum resmi sunarak, müfredat ve uygulama tasarımıyla kullanılabilecek bir başlangıç zemini sağlamayı amaçlamaktadır.

1.1. Yapay Zekâ Okuryazarlığı

Yapay zekâ okuryazarlığı, bireylerin yapay zekâ temelli sistemleri yalnızca kullanabilmesini değil; bu sistemlerin temel çalışma mantığını kavrayabilmesini, hangi bağlamlarda uygun/yararlı olduğunu değerlendirebilmesini ve ortaya çıkan sonuçların toplumsal ve etik etkilerini dikkate alarak sorumlu kararlar verebilmesini içeren kapsamlı bir yetkinlik olarak ele alınmaktadır (Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021). Bu yaklaşım, yapay zekâyı bir "araç" olarak görmekten öte, yapay zekâ ile kurulan ilişkinin bilişsel (kavramsal anlayış), davranışsal (amaç odaklı kullanım) ve yargısal (eleştirel-etik değerlendirme) yönlerini birlikte düşünmeyi gerektirir.

Literatürde YZ okuryazarlığı, genellikle birbirini tamamlayan üç yeterlik kümesiyle açıklanmaktadır. (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021). İlk olarak bireylerin yapay zekâ ile ilgili temel kavramları tanınması ve gündelik yaşamda karşılaştığı uygulamalarda yapay zekânın nerede ve nasıl devreye girdiğini fark edebilmesi beklenir. İkinci olarak yapay zekâ araçlarını belirli amaçlar doğrultusunda kullanabilme, yeni araçlara uyum sağlayabilme ve bu araçları öğrenme süreçlerine veya üretim faaliyetlerine entegre edebilme becerileri öne çıkar. Üçüncü olarak ise yapay zekâ tarafından üretilen çıktılar eleştirel biçimde değerlendirebilme; doğruluk, tutarlılık, kaynak belirsizliği, önyargı ve güvenilirlik gibi ölçütler üzerinden sorgulayabilme ve alternatifleri karşılaştırarak uygun seçim yapabilme yetkinliği önem kazanır. Bu çerçevede, yapay zekâ okuryazarlığının sadece “kullanabilme” düzeyinde kalmadığını; değerlendirme ve muhakeme becerileriyle derinleştiğini vurgulamaktadır.

Bunun yanında etik sorumluluk, mahremiyet, veri güvenliği ve kötüye kullanım riskleri, yapay zekâ okuryazarlığının ayrılmaz unsurları olarak değerlendirilmektedir. Özellikle üretken yapay zekâ araçlarının metin, görsel ve video üretiminde yaygınlaşması; telif, kaynak gösterme, manipülasyon, yanıltıcı içerik üretimi ve kişisel verilerin korunması gibi konuları iletişim alanı için daha görünür hâle getirmiştir. Bu nedenle YZ okuryazarlığı, iletişim alanında yalnızca üretim kapasitesini artıran bir “teknoloji kullanımı” değil; aynı zamanda mesleki etikle uyumlu karar verme, doğrulama alışkanlıklarını geliştirme ve mahremiyet odaklı düşünme pratikleriyle birlikte ele alınmalıdır (UNESCO, 2023).

Sonuç olarak, iletişim fakültesi öğrencilerinin YZ okuryazarlığını incelemek; hem öğrencilerin yapay zekâ araçlarını hangi düzeyde anlamlandırabildiğini hem de bu araçları sorumlu ve eleştirel biçimde kullanmaya ne ölçüde hazır olduklarını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma, yukarıda özetlenen kavramsal çerçeve doğrultusunda iletişim öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini ve bu düzeyin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemektedir.

Bu bağlamda çalışma, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerini iletişim eğitiminin gerektirdiği eleştirel değerlendirme, etik ve mahremiyet odaklı yetkinlikler açısından ortaya koymayı; bu düzeylerin cinsiyet, bölüm, günlük internet kullanım süresi ile yapay zekâ haber ve gelişmelerini takip etme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

YZ okuryazarlığının belirli öğrenci özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek, yalnızca düzeylerin karşılaştırılması değil; aynı zamanda bu okuryazarlığın hangi boyutlarının hangi koşullar altında

güçlenebileceğine ilişkin teorik çıkarımlar üretebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda cinsiyet ve bölüm gibi değişkenler öğrencilerin eğitim deneyimleri ve öğrenme fırsatlarındaki farklılaşmaları; günlük internet kullanım süresi dijital ortamlara maruziyet ve etkileşim yoğunluğunu; YZ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme düzeyi ise konuya ilişkin farkındalık ve güncel bilgiye erişim eğilimini dolaylı biçimde yansıtabilecek göstergeler olarak değerlendirilebilir. Bu farklılaşmaların ortaya konulması, iletişim fakültelerinde YZ okuryazarlığını geliştirmeye yönelik içeriklerin yalnızca araç kullanımına odaklanmak yerine eleştirel değerlendirme, etik ve mahremiyet boyutlarını da kapsayacak şekilde hedeflenmesine ve uygulama temelli biçimde yapılandırılmasına yönelik karar süreçlerine veri temelli bir zemin sağlayabilir.

Bu çerçevede aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

- H1. İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyi yüksektir.
- H2. İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
- H3. İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri bölüme göre farklılaşmaktadır.
- H4. İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre farklılaşmaktadır.
- H5. İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri yapay zekâ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme durumuna göre farklılaşmaktadır.

Bu hipotezlere verilecek yanıtların, iletişim öğrencilerinin dijital çağın gerektirdiği teknoloji, eleştirel değerlendirme ve etik/mahremiyet odaklı yetkinliklerini anlamaya katkı sunması; ayrıca iletişim fakültelerinde müfredat geliştirme ve uygulama temelli eğitim tasarımlarına yönelik karar alma süreçlerini desteklemesi beklenmektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay

zekâ okuryazarlığı (YZOK) düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, bölüm, günlük internet kullanım süresi ile yapay zekâ ile ilgili haber/gelişmeleri takip etme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geniş örneklemelerden elde edilen verilerin belirli değişkenler açısından betimlenmesine ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmasına olanak tanınması nedeniyle sosyal bilimlerde yaygın olarak tercih edilen bir desendir (Creswell, 2014). Nicel yaklaşımın tercih edilmesi, elde edilen verilerin nesnel, ölçülebilir ve istatistiksel yöntemlerle değerlendirilebilmesine imkân tanıyarak araştırmanın güvenilirliğini ve geçerlik düzeyini güçlendirmektedir (Johnson & Christensen, 2020).

Çalışmada ele alınan değişkenler, öğrencilerin yapay zekâ ile temas düzeyini, dijital ortamlarla etkileşim yoğunluğunu ve konuya ilişkin farkındalığını dolaylı biçimde yansıtabilecek göstergeler olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda YZOK düzeyinin söz konusu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırmalı analizlerle test edilerek, yapay zekâ okuryazarlığının yalnızca genel düzeyinin betimlenmesiyle yetinilmeyip öğrenciler arasında hangi eksenlerde farklılaşabildiğine ilişkin daha açıklayıcı ve veri temelli bir durum resmi sunulması hedeflenmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini 2024–2025 Eğitim-Öğretim yılında Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesinde öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmuştur. Çevrim içi anket bağlantısı evrenin tamamına ulaştırılmış ve gönüllü katılım esasına göre 254 öğrenciden geri dönüş alınmıştır (geri dönüş oranı \approx %63,5). Elde edilen örneklem büyüklüğü, çalışmada kullanılan grup karşılaştırmalarına dayalı analizlerin (bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi) uygulanabilirliği ve istatistiksel değerlendirmelerin yürütülebilmesi açısından uygun bir veri seti sunmaktadır. Veri toplama süreci tüm evrene açık biçimde yürütüldüğü ve katılım tamamen gönüllülük esasına dayandığı için çalışmada gönüllü katılımcı örnekleme (self-selection sampling) kullanılmıştır. Gönüllülüğe dayalı katılım, örneklemin rastlantısal olarak seçilmediği olasılığa dayalı olmayan örnekleme yaklaşımları kapsamında ele alınmakta; çevrim içi anketlerde sıklıkla, çalışmaya katılmayı kabul eden ve erişilebilen bireylerin örnekleme dâhil edilmesiyle oluşan veri setleri bu kapsamda değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2018; Karasar, 2024). Bu nedenle, çalışmanın yürütülme biçimi ve bağlamı açısından uygun bir veri seti bulunduğu kabul edilmiştir.

► **Tablo 1**'de görüldüğü üzere katılımcıların %64,2'si ka-

dın (n=163), %35,8'i erkektir (n=91). Katılımcıların büyük çoğunluğu Halkla İlişkiler ve Tanıtım (TR-EN) bölümünde öğrenim görmektedir (n=162; %63,8). Günlük internet kullanım süresi en sık 5–7 saat arasındadır (n=89; %35,0). Yapay zekâ haber ve gelişmelerini katılımcıların çoğu "ara sıra" takip etmektedir (n=140; %55,1). Bu kapsamda örneklem, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin mevcut durumu incelemek için yeterli ve amaca uygun bir veri seti sunmaktadır.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Özellik	n	%
Cinsiyet		
Kadın	163	64,2
Erkek	91	35,8
Bölüm		
Halkla İlişkiler ve Tanıtım (TR-EN)	162	63,8
Görsel İletişim Tasarımı	42	16,5
Radyo, Televizyon ve Sinema	37	14,6
Gazetecilik	13	5,1
Günlük İnternet Kullanımı		
1 saatten az	4	1,6
1–3 saat	31	12,2
3–5 saat	64	25,2
5–7 saat	89	35,0
7 saatten fazla	66	26,0
YZ Haber Takibi		
Evet, düzenli olarak takip ediyorum	51	20,1
Ara sıra takip ediyorum	140	55,1
Nadiren takip ediyorum	46	18,1
Hiç takip etmiyorum	17	6,7
Toplam	254	100

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile Wang vd. (2022) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çelebi, Yılmaz, Demir ve Karakuş (2023) tarafından gerçekleştirilen Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci çevrim içi olarak Google Forms aracılığıyla yürütülmüş; katılımcıların gönüllülük esasına göre çalışmaya katkı sağlanmaları sağlanarak etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Veriler 1–31 Mayıs 2025 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.3.1. Demografik bilgi formu

Araştırmada katılımcılara ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların cinsiyeti ve öğrenim gördükleri bölüme ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ayrıca katılımcıların günlük internet kullanım süresi (1 saatten az, 1–3 saat arası, 3–5

saat arası, 5–7 saat arası, 7 saatten fazla) ile yapay zekâ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme düzeyi (düzenli olarak takip ediyorum, ara sıra takip ediyorum, nadiren takip ediyorum, hiç takip etmiyorum) sorgulanmıştır.

2.3.2. Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeği

Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerini ölçmek amacıyla Wang vd. (2022) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Çelebi vd. (2023) tarafından yapılan 12 maddelik, 7’li Likert tipindeki Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 12 maddeden oluşmakta ve maddeler orijinal çalışmadaki sınıflamaya paralel biçimde farkındalık (1–3), kullanım (4–6), değerlendirme (7–9) ve etik (10–12) boyutları altında sunulmuştur. Uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek iyi uyum göstermiş (RMSEA=0.04; CFI=0.98; GFI=0.96) ve Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayısı 0,88 olup ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu doğrulanmıştır. Alan yazında yapay zekâ okuryazarlığını ölçmeye yönelik farklı ölçme araçları bulunmakla birlikte, bu çalışmada kullanılan ölçek; (i) yapay zekâ okuryazarlığını yalnızca araç kullanımı düzeyinde değil eleştirel değerlendirme, etik ve mahremiyet boyutlarıyla birlikte ele alması, (ii) Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik bulgularının raporlanmış olması ve (iii) kısa ve uygulanabilir yapısı nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçeğin kullanımını için yazarlardan gerekli izin 14 Nisan 2025 tarihinde e-posta aracılığıyla alınmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin betimleyici istatistikleri (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler) hesaplanmıştır. Belirlenen hipotezleri sınamak amacıyla, YZ okuryazarlık puanları ilgili değişkenlere göre grup karşılaştırmaları yapılarak analiz edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiştir (Creswell, 2014). Levene testi sonucunda varyans homojenliği varsayımının sağlandığı durumlarda iki gruplu karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda iki gruplu karşılaştırmalarda Welch t-testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda Welch’in tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Anlamlı farklılık tespit edilen çok gruplu karşılaştırmalarda,

eşit varyans varsayımını gerektirmeyen Games-Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2018; Kalaycı, 2010). Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

2.5. Etik Konular

Bu çalışma için etik kurul onayı, T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu’nun 17/04/2025 tarihli ve 2025/07-21 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma sürecinde bilimsel disiplin, etik ilkeler ve yayın etiği kurallarına titizlikle uyulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır.

3.1. İletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri (H1)

Bu bölümde, İletişim Fakültesi öğrencilerinin Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği’nden elde ettikleri ortalama puanlar ve standart sapma değerleri ►**Tablo 2**’de gösterilmiştir. Ölçek maddeleri 7’li Likert tipi olup, “1=Kesinlikle Katılmıyorum” ile “7=Kesinlikle Katılıyorum” aralığında değerlendirilmiştir. ►**Tablo 2**’de verilen madde ortalamalarının daha açık biçimde yorumlanabilmesi amacıyla, 7’li Likert ölçeğinde ortalama değerlerin hangi düzeylere karşılık geldiğini gösteren sınıflandırma ►**Tablo 3**’te sunulmuştur.

►**Tablo 2**’ye göre en yüksek ortalama “akıllı cihazlar ile akıllı olmayan cihazları ayırt edebilirim” maddesinde görülmektedir ($\bar{X}=5,93$; $SS=1,90$). En düşük ortalama ise ters madde olan “yeni bir yapay zekâ uygulamasını/ürününü kullanmayı öğrenmek benim için genellikle zordur” ifadesindedir ($\bar{X}=3,01$; $SS=2,03$). ‘Yapay zekâ teknolojisinin bana nasıl yardımcı olacağını biliyorum’ maddesinde standart sapmanın görece yüksek olması ($SS=2,14$), öğrencilerin bu konudaki algı/deneyimlerinin homojen olmadığını ve grup içinde belirgin bir farklılaşma olabileceğini düşündürmektedir. Ölçek puanı hesaplanırken 5 ve 11. maddeler ters kodlanmıştır. Buna göre katılımcıların YZ okuryazarlık toplam puan ortalaması $\bar{X}=5,10$ ($SS=1,09$) olarak bulunmuştur.

►**Tablo 3**’te yer alan aralıklar doğrultusunda, katılımcıların yapay zekâ okuryazarlık düzeyi düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

►**Tablo 3**’te sunulan sınıflandırma, 7’li Likert ölçeğinde elde edilen ortalama değerlerin hangi düzeylere karşılık geldiğini göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Bu

Tablo 2. YZ Okuryazarlığı Madde Ortalamaları

Madde No	İfade	\bar{X}	SS
Farkındalık			
1	Akıllı cihazlar ile akıllı olmayan cihazları birbirinden ayırt edebilirim.	5,93	1,90
2	Yapay zekâ teknolojisinin bana nasıl yardımcı olacağını biliyorum.	3,13	2,14
3	Kullandığım uygulama ve ürünlerde yer alan yapay zekâ teknolojisini tanımlayabilirim.	5,20	1,74
Kullanım			
4	Günlük işlerimde bana yardımcı olması için yapay zekâ uygulamalarını etkin biçimde kullanabilirim.	5,42	1,71
5	Yeni bir yapay zekâ uygulamasını kullanmayı öğrenmek benim için zordur. (Ters madde)	3,01	2,03
6	İş verimliliğimi artırmak için yapay zekâ uygulamalarını veya ürünlerini kullanabilirim.	5,57	1,72
Değerlendirme			
7	Bir yapay zekâ uygulamasını kullandıktan sonra kapasitesini ve sınırlarını değerlendirebilirim.	5,23	1,78
8	Belirli bir görev için çeşitli yapay zekâ uygulamaları arasından en uygun olanını seçebilirim.	5,37	1,78
9	Yapay zekâ tarafından sunulan çeşitli çözümler arasından uygun olanını seçebilirim.	5,40	1,70
Etik			
10	Yapay zekâ uygulamalarını veya ürünlerini kullanırken etik ilkelere uyarım.	5,07	1,91
11	Yapay zekâ uygulamalarını kullanırken gizlilik ve bilgi güvenliği konularına dikkat etmem. (Ters madde)	3,08	2,10
12	Yapay zekâ teknolojisinin kötü amaçlı kullanılmaması için her zaman dikkatliyimdir.	4,96	2,00

Tablo 3. Ortalama aralıkları

Puan Aralığı	Düzye
1.00 – 3.00	Düşük
3.01 – 5.00	Orta
5.01 – 7.00	Yüksek

Not. Düzye sınıflaması 7'li Likert puan aralığının üç eşit aralığa bölünmesiyle oluşturulmuştur [(7-1)/3=2].

sınıflandırma, çalışmada yer alan hem madde düzeyindeki ortalamaların hem de grup karşılaştırmalarında kullanılan genel yapay zekâ okuryazarlığı puanlarının değerlendirilmesinde ortak bir referans çerçevesi sunmaktadır.

3.2. İletişim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yapay zekâ okuryazarlıklarına yönelik bulgular (H2)

Bu bölümde iletişim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetleriyle yapay zekâ okuryazarlıklarına yönelik bulgular ► **Tablo 4**'te gösterilmiştir.

► **Tablo 4** incelendiğinde kadın öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık puan ortalamasının (\bar{X} =5,14; SS=1,11) erkek öğrencilerin ortalamasına (\bar{X} =5,03; SS=1,06) ya-

kın olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda cinsiyete göre yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(252)=0,78$; $p=,438$). Varyansların eşitliği varsayımı Levene testi ile sağlanmıştır ($F=0,867$; $p=,353$). Etki büyüklüğü küçüktür (Cohen's $d=0,10$).

Tablo 4. Cinsiyete göre yapay zekâ okuryazarlığı

Cinsiyet	N	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	t	sd	p
Kadın	163	5,14	1,11	0,78	252	,438
Erkek	91	5,03	1,06			

3.3. İletişim fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre yapay zekâ okuryazarlıklarına yönelik bulgular (H3)

İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle varyans homojenliği varsayımı test edilmiş; varsayımın sağlanmaması nedeniyle gruplar arası fark Welch'in tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular ► **Tablo 5**'te sunulmuştur.

Tablo 5. Bölüme göre yapay zekâ okuryazarlığı

Bölüm	N	(\bar{X})	(SS)	F	sd	p
Halkla İlişkiler ve Tanıtım (TR-EN)	162	5,06	1,06	1,09	3;250	,352
Görsel İletişim Tasarımı	42	4,99	1,44			
Radyo, Televizyon ve Sinema	37	5,39	0,88			
Gazetecilik	13	5,10	0,41			
Toplam	254					

► **Tablo 5** incelendiğinde yapay zekâ okuryazarlık puan ortalamalarının bölümlere göre farklılaştığı görülmekle birlikte, yapılan Welch'in tek yönlü varyans analizi sonucunda bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p=,352$). Bununla birlikte varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile sağlanmamıştır ($F(3,250)=6,89$; $p<,001$). Buna göre öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.4. İletişim fakültesi öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre yapay zekâ okuryazarlıklarına yönelik bulgular (H4)

İletişim Fakültesi öğrencilerinin günlük internet kullanım süresine göre yapay zekâ okuryazarlık puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular ► **Tablo 6**'da sunulmuştur.

► **Tablo 6** incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâ okur-

yazarlık puan ortalamalarının günlük internet kullanım süresine göre farklılaştığı görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(4,249)=5,28$; $p=,001$). Bununla birlikte varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile sağlanmamıştır ($F(4,249)=2,93$; $p=,022$). Anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, eşit varyans varsayımı gerektirmeyen Games-Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuçlar ► **Tablo 7**'de sunulmuştur.

Tablo 6. İnternet kullanım süresine göre yapay zekâ okuryazarlığı

İnternet Kullanım Süresi	N	\bar{X}	SS	F	sd	p
1 saatten az	4	6,00	0,00	5,28	4;249	,001
1-3 saat arası	31	5,26	1,14			
3-5 saat arası	64	4,80	0,96			
5-7 saat arası	89	5,42	1,03			
7 saatten fazla	66	4,83	1,16			
Toplam	254					

Tablo 7. Günlük internet kullanım süresine göre Games-Howell çoklu karşılaştırma sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farkı (MD)	p (düzeltilmiş)
1 saatten az – 1-3 saat arası	0,74	,009
1 saatten az – 3-5 saat arası	1,20	,001
1 saatten az – 5-7 saat arası	0,58	,001
1 saatten az – 7 saatten fazla	1,17	,001
1-3 saat arası – 3-5 saat arası	0,47	,294
1-3 saat arası – 5-7 saat arası	-0,15	,965
1-3 saat arası – 7 saatten fazla	0,43	,429
3-5 saat arası – 5-7 saat arası	-0,62	,002
3-5 saat arası – 7 saatten fazla	-0,04	1,000
5-7 saat arası – 7 saatten fazla	0,58	,013

► **Tablo 7**'de görüldüğü üzere Games-Howell analizi sonuçlarına göre 5-7 saat arası internet kullanan öğrencilerin YZ okuryazarlık puanları, 3-5 saat arası internet kullanan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p=,002$). Ayrıca 5-7 saat arası internet kullananların puanları, 7 saatten fazla internet kullananlardan da anlamlı biçimde daha yüksektir ($p=,013$). Bunun yanında 1 saatten az internet kullanan öğrencilerin puanları, 1-3 saat ($p=,009$), 3-5 saat ($p<,001$), 5-7 saat ($p<,001$) ve 7 saatten fazla ($p<,001$) internet kullanan gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bununla birlikte, "1 saatten az" internet kullanan grubun örneklem büyüklüğünün çok düşük olması ($N=4$) nedeniyle bu gruptan kaynaklanan farkların çoklu karşılaştırma sonuçlarını etkileyebileceği ve bulguların yorumlanmasında temkinli olunması gerektiği değerlendirilmektedir. Bu nedenle günlük internet kullanım süresi ile YZ

okuryazarlığı arasındaki farklılaşmaya ilişkin bulgular, özellikle en küçük alt grubun olası etkisi dikkate alınarak yorumlanmıştır.

3.5. İletişim fakültesi öğrencilerinin YZ haber takip durumlarına göre yapay zekâ okuryazarlığına yönelik bulgular (H5)

İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme düzeyine göre yapay zekâ okuryazarlık puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulguları ► **Tablo 8**'de sunulmuştur.

Tablo 8. Yapay zekâ haber takip durumuna göre yapay zekâ okuryazarlığı

YZ Haber Takip Etme Durumu	N	(\bar{X})	(SS)	F	sd	p
Evet, düzenli takip ediyorum	51	5,28	1,45	1,72	3;250	,163
Ara sıra takip ediyorum	140	5,10	0,91			
Nadiren takip ediyorum	46	5,10	0,80			
Hiç takip etmiyorum	17	4,59	1,70			

► **Tablo 8** incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık puan ortalamalarının yapay zekâ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme durumuna göre farklılık gösterdiği görülmekle birlikte, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F(3,250)=1,72$; $p=,163$). Bununla birlikte varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile sağlanmadığından ($F(3,250)=10,68$; $p<,001$), analiz sonuçları homojenlik varsayımına duyarlı olmayan Welch ANOVA testi ile de kontrol edilmiştir. Welch testi sonuçları da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir (Welch $F(3,55,921)=0,759$; $p=,522$). Bu doğrultuda öğrencilerin yapay zekâ haber ve gelişmelerini takip etme durumlarının, yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini anlamlı biçimde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda hipotez test sonuçları ► **Tablo 9**'da özetlenmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini ve bu düzeyin demografik özellikler ile yapay zekâ kullanımına ilişkin değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Tartışma bölümünde bulgular, yapay zekâ okuryazarlığını kavramsal bilgi, kullanım pratikleri, eleştirel değerlendirme ve etik/mahremiyet farkındalığı çerçevesinde ele alan yaklaşımlar doğrultusunda yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda önce ölçek toplam puanının ortaya koyduğu genel düzey özetlenmekte, ardından

Tablo 9.

Hipotez	Değişken / Test	Sonuç	Kısa Açıklama
H1. İletişim Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyi yüksektir.	Betimsel istatistikler	Desteklendi	Düzyüksek aralıkta.
H2. ... cinsiyete göre farklılaşmaktadır.	Bağımsız örneklem t testi	Desteklenmedi	Cinsiyete göre anlamlı farklılık yok ($p>0,05$).
H3. ... bölüme göre farklılaşmaktadır.	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	Desteklenmedi	Bölüme göre anlamlı farklılık yok ($p>0,05$).
H4. ... günlük internet kullanım süresine göre farklılaşmaktadır.	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	Desteklendi	İnternet kullanım süresine göre anlamlı farklılık var ($p<0,05$).
H5. ... YZ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme durumuna göre farklılaşmaktadır.	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	Desteklenmedi	Takip düzeyine göre anlamlı farklılık yok ($p>0,05$).

madde ortalamalarının işaret ettiği örüntüler üzerinden öğrencilerin güçlü yönleri ve geliştirmeye açık alanlar tartışılmaktadır. Bu yaklaşım, yorumların doğrudan çalışmanın bulgularına dayanmasını sağlayarak, yapay zekâ okuryazarlığının yalnızca araç kullanımıyla sınırlı olmayan çok yönlü yapısını görünür kılmayı amaçlamaktadır (Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021).

Öncelikle iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin genel görünümü değerlendirilmiştir. Katılımcıların Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{X}=5,10$ ($SS=1,09$) olarak bulunmuştur; bu sonuç öğrencilerin genel olarak yüksek düzeye yakın bir yapay zekâ okuryazarlığı sergilediklerine işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formunda maddeler farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik boyutları altında gruplanmaktadır; bu nedenle bulgular madde ortalamaları üzerinden yorumlanmıştır.

Farkındalık ile ilgili maddeler incelendiğinde öğrencilerin gündelik teknoloji okuryazarlığıyla ilişkili temel ayrımları yapabildiklerini göstermektedir (ör. akıllı cihazlarla akıllı olmayan cihazları ayırt edebilme: $\bar{X}=5,93$). Buna ek olarak, kullandıkları uygulama ve ürünlerde yer alan yapay zekâ teknolojisini tanımlayabildiklerini belirtmeleri ($\bar{X}=5,20$), yapay zekânın gündelik dijital araçlarda nasıl devreye girdiğine ilişkin farkındalığın görece yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte “yapay zekâ teknolojisinin bana nasıl yardımcı olacağını biliyorum” ifadesinin daha düşük bir ortalamaya sahip olması ($\bar{X}=3,13$), öğrencilerin yapay zekâyı genel olarak tanımakla birlikte bunu kendi ihtiyaçlarına dönüştürme ve kullanım senaryolarını somutlaştırma konusunda desteğe ihtiyaç duyabileceklerini düşündürmektedir.

Uygulama ve kullanım pratiklerine ilişkin maddeler incelendiğinde ise öğrenciler, yapay zekâ uygulamalarını gündelik işlerinde etkin biçimde kullanabildiklerini ($\bar{X}=5,42$) ve iş verimliliğini artırmak için bu araçlar-

dan yararlandıklarını ($\bar{X}=5,57$) ifade etmektedir. Yeni bir yapay zekâ uygulamasını öğrenmenin zor olduğunu belirten ters maddenin ortalamasının düşük kalması ($\bar{X}=3,01$; ters madde), öğrencilerin bu güçlük ifadesine yüksek düzeyde katılmadıklarını; dolayısıyla yeni araçlara uyum sağlamada görece esnek olduklarını göstermektedir.

Değerlendirme gerektiren maddelerde de yüksek ortalamalar dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bir yapay zekâ aracını kullandıktan sonra kapasite ve sınırlarını değerlendirebildiklerini belirtmeleri ($\bar{X}=5,23$) ile belirli bir görev için farklı yapay zekâ uygulamaları/ürünleri arasından en uygun olanı seçebildiklerini ifade etmeleri ($\bar{X}=5,37$) ve yapay zekâ tarafından sunulan çözümler arasından uygun olanı seçebildiklerini belirtmeleri ($\bar{X}=5,40$), okuryazarlığın yalnızca kullanım becerisinden ibaret olmadığını; karar verme ve uygunluk değerlendirme yönünün de güçlü algılandığını göstermektedir. Öte yandan bu maddelerde standart sapmaların görece yüksek olması ($SS\approx 1,78$), öğrenciler arasında bu yeterliklerin homojen dağılmadığına ve bazı öğrencilerin daha fazla destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duyabileceğine işaret etmektedir.

Etik, mahremiyet ve güvenli kullanım ile ilişkili maddeler birlikte ele alındığında, öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarını kullanırken etik ilkelere uyma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=5,07$). Gizlilik ve bilgi güvenliğine “dikkat etmem” ifadesinin ters madde olması ve ortalamasının düşük çıkması ($\bar{X}=3,08$; ters madde), öğrencilerin genel olarak gizlilik/bilgi güvenliği konusunda dikkatsiz olma ifadesine yüksek katılım göstermediklerini; dolayısıyla bu alanda temkinli bir tutum eğilimi taşıdıklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte yapay zekâ teknolojisinin kötü amaçlı kullanılmaması için “her zaman dikkatli olma” ifadesinin ortalamasının 5’in hemen altında kalması ($\bar{X}=4,96$), etik farkındalığın güçlü olmakla birlikte kötüye kullanım senaryoları, güvenlik ve mahremiyetin uygulamalı örneklerle daha görünür kılın-

masının faydalı olabileceğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin genel olarak yüksek bir düzeye yakın seyrettiğini göstermektedir. Madde düzeyindeki sonuçlar, öğrencilerin yapay zekâyı tanıma ve günlük/akademik kullanım bağlamlarında işlevsel bir yeterlik algısına sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu çerçevede bulgular, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğunu öngören H1'i desteklemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgular, yapay zekâ okuryazarlığı puanlarının kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir ($t(252)=0,78$; $p=,438$). Kadın öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=5,14$ ($SS=1,11$), erkek öğrencilerin ortalaması ise $\bar{X}=5,03$ ($SS=1,06$) olarak bulunmuştur; ortalamalar birbirine oldukça yakındır ve etki büyüklüğü de düşüktür (Cohen's $d\approx 0,10$). Bu sonuç, yükseköğretim bağlamında erişim olanakları ve kullanım pratikleri benzeştikçe cinsiyet temelli farklılıkların zayıflayabildiğini vurgulayan dijital eşitsizlik literatürüyle uyumludur (Hargittai & Shafer, 2006). Benzer biçimde dijital yeterliklerin yalnızca demografik özelliklerle değil, bireyin öğrenme fırsatları, kullanım amacı ve beceri geliştirme deneyimleriyle daha yakından ilişkili olabildiği belirtilmektedir (Falloon, 2020). Türkiye bağlamında teknoloji/YZ okuryazarlığı çalışmalarında da cinsiyete ilişkin bulguların her zaman aynı yönde olmadığı; bazı çalışmalarda fark bulunurken bazılarında bulunmadığı raporlanmıştır (Çam vd., 2021; Çelebi vd., 2023; Topal vd., 2025). Bu çerçevede, iletişim fakültesi öğrencilerinin benzer dijital gündelik pratiklere sahip olmaları ve benzer öğrenme kaynaklarına erişimleri, cinsiyet temelli ayrışmanın sınırlı kalmasına katkı sunmuş olabilir. Dolayısıyla yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını öngören H2 desteklenmemiştir.

Bölüm değişkenine göre yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Bölüm değişkeni bakımından bulgular, iletişim alanındaki alt disiplinler arasında yapay zekâ okuryazarlığı puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir (Welch's $F(3, df2)=1,09$; $p=,352$). Bölüm ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte, Halkla İlişkiler ve Tanıtım öğrencilerinin ortalaması $\bar{X}=5,06$ ($SS=1,06$), Görsel İletişim Tasarımı öğrencilerinin ortalaması $\bar{X}=4,99$ ($SS=1,44$), Radyo-Televizyon ve Sinema öğrencilerinin ortalaması $\bar{X}=5,39$ ($SS=0,88$) ve Gazetecilik öğrencilerinin ortalaması $\bar{X}=5,10$ ($SS=0,41$) olarak bulunmuştur. Her ne kadar Radyo-Televizyon ve Sine-

ma bölümünde ortalama görece yüksek görünse de, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Son dönemde üretken yapay zekânın içerik üretimi, görsel-işitsel yapım, haber pratikleri ve stratejik iletişim gibi farklı iş akışlarında yaygınlaşması, iletişim disiplinlerinin tamamında ortak bir "temel yapay zekâ yeterlikleri" setini giderek daha gerekli kılmaktadır (Demir & Kılıçgedik, 2025). Buna ek olarak, müfredatlarda yapay zekâyı ilişkin içeriklerin çoğu zaman parçalı ve sınırlı biçimde yer bulabildiğine yönelik değerlendirmeler, bölüm temelli ayrışmanın zayıf görünmesini açıklayıcı bir bağlam sunmaktadır (Şen, 2025). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerini bölüm adından çok; yapay zekâ ile temasın ders/atölye maruziyeti, proje uygulamaları ve rehberli öğrenme gibi eğitimsel deneyimlerin belirlemesi daha olasıdır (UNESCO, 2023; Long & Magerko, 2020). Dolayısıyla yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin bölüme göre farklılaştığını öngören H3 desteklenmemiştir.

Günlük internet kullanım süresine göre yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Günlük internet kullanım süresine göre yapay zekâ okuryazarlığı puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F(4,249)=5,28$; $p<,001$). Bununla birlikte varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığı için (Levene $F(4,249)=2,93$; $p=,022$) grup farklarının kaynağını belirlemede Games-Howell çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. Games-Howell sonuçları, 5-7 saat internet kullanan öğrencilerin okuryazarlık puanlarının 3-5 saat internet kullananlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($MD=-0,62$; $p=,002$); benzer biçimde 5-7 saat grubu, 7 saatten fazla internet kullanan gruptan da anlamlı biçimde daha yüksektir ($MD=0,58$; $p=,013$). Bu örüntü, "internet kullanım süresi arttıkça okuryazarlık artar" biçimindeki doğrusal varsayımın her zaman geçerli olmayabileceğine işaret etmektedir: süre artışı tek başına belirleyici bir "girdi" olmaktan çok, kullanımın amaçlı öğrenme/üretken pratikler ve eleştirel-etik farkındalık ile desteklenmesi durumunda okuryazarlıkla daha tutarlı ilişki kurabilir (Falloon, 2020; Ng vd., 2021; UNESCO, 2023). Ayrıca 1 saatten az internet kullanan grubun puanlarının diğer tüm gruplardan anlamlı biçimde daha yüksek görünmesi ($p<,01$), bu grubun örneklem büyüklüğünün çok düşük olması ($N=4$) nedeniyle temkinli yorumlanmalıdır. Özetle, en yüksek ortalamanın 5-7 saat bandında görülmesi, süreyi tek başına değil, kullanımın niteliğini açıklayıcı değişken olarak tartışmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin günlük internet kullanım süresine göre farklılaştığını öngören H4 desteklenmiştir.

Yapay zekâ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme du-

rumuna göre yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Yapay zekâ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme durumuna göre yapay zekâ okuryazarlığı puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(3,250)=1,72$; $p=,163$). Haberleri düzenli takip eden öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=5,28$ ($SS=1,45$) iken, ara sıra takip edenlerin ve nadiren takip edenlerin ortalamaları $\bar{X}=5,10$ düzeyindedir; hiç takip etmeyen grupta ortalamanın daha düşük görünmesine karşın ($\bar{X}=4,59$; $SS=1,70$) bu fark istatistiksel olarak desteklenmemektedir. Bu bulgu, yapay zekâ okuryazarlığının yalnızca “güncel içeriklere maruz kalma” ile açıklanamayacağını; kavramsal anlama, uygulama temelli deneyim ve eleştirel/etik değerlendirmeyi birlikte gerektiren daha kapsamlı bir yetkinlik olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla uyumludur (Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021). Popüler haber ve içerikler farkındalık yaratabilse de, yapılandırılmış öğrenme yaşantıları ve pedagojik yönlendirme olmaksızın okuryazarlık düzeyinde kalıcı gelişim üretmeyebileceği belirtilmektedir (Lérias vd., 2024). Bu nedenle iletişim fakültelerinde yapay zekâ okuryazarlığını güçlendirmeye yönelik olarak, pasif bilgi tüketiminden ziyade öğrenciyi üretime, eleştirel değerlendirmeye ve etik/mahremiyet muhakemesine yönelikten ders içi uygulamalar, proje/atölye çalışmaları ve örnek olay temelli etkinlikler önem kazanmaktadır (UNESCO, 2023; Stolpe & Hallström, 2024). YZ ile ilgili haber ve gelişmeleri takip etme düzeyine göre YZ okuryazarlığında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemesi, haber takibinin tek başına YZ okuryazarlığını desteklemek için yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte ‘haber takibi’ değişkeninde takip edilen mecraların ve içerik niteliğinin (ör. popüler/magazinel vs. eğitimsel/analitik içerik) ayrıştırılmamış olması, bulgunun yorumlanmasını sınırlamaktadır. Sonuç olarak, yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin haber ve gelişmeleri takip etme durumuna göre farklılaştığını öngören H5 desteklenmemiştir.

Genel olarak elde edilen bulgular, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğunu öngören H1 ile uyumludur. Buna karşılık okuryazarlık düzeyinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaştığını öngören H2 ve H3 desteklenmemiş; bu durum, yapay zekâ okuryazarlığının demografik göstergelerden ziyade öğrencilerin öğrenme fırsatları ve teknolojiyle kurdukları etkileşimin niteliğiyle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmüştür. Öte yandan günlük internet kullanım süresine ilişkin bulgular, okuryazarlık düzeyinin bu değişkene göre farklılaşabileceğini öngören H4’ü desteklemiş; ancak ortaya çıkan örüntü “daha fazla süre = daha yüksek okuryazarlık” şeklinde doğrusal bir ilişki üretmemiştir. Son olarak, yapay zekâ haber ve gelişmelerini takip etme durumuna göre farklılaşma öngören H5 desteklenmemiş; bu bulgu, yapay zekâ okuryazarlı-

ğının yalnızca güncel içeriklere maruz kalma ile sınırlı olmadığını, kalıcı gelişim için yapılandırılmış öğrenme yaşantıları ve uygulama temelli etkinliklerin önemini güçlendirdiğini göstermiştir. Bu çerçevede iletişim eğitiminde yapay zekâya ilişkin kazanımların yalnızca araç kullanımıyla sınırlı kalmayacak biçimde eleştirel değerlendirme, güvenli kullanım ve etik muhakemeyi içeren bütüncül öğrenme etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular, Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinden oluşan örneklem bağlamında değerlendirilmelidir; dolayısıyla aşağıda sunulan tartışma ve uygulama önerileri, genelleştirici bir ‘reçete’ olarak değil, benzer bağlamlarda müfredat ve uygulama tasarımına ilişkin veri temelli bir tartışma zemini olarak ele alınmalıdır.

Bu çalışma, iletişim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlığını yalnızca teknik araç kullanımına indirgemeden; eleştirel değerlendirme, etik sorumluluk ve mahremiyet farkındalığını da içeren kapsamlı bir yetkinlik olarak ele alarak alan yazına katkı sunmaktadır. Bulgular, iletişim öğrencilerinin genel olarak işlevsel bir yapay zekâ okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını; ancak bu düzeyin öğrenciler arasında aynı biçimde dağılmadığını ve bazı değişkenler bağlamında farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu durum, yapay zekâ okuryazarlığının demografik özelliklerden ziyade öğrencilerin öğrenme deneyimleri, eğitimsel maruziyetleri ve teknolojiyle kurdukları amaçlı ve üretken etkileşim biçimleriyle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Benzer biçimde, yükseköğretim bağlamında yürütülen bir karma yöntem çalışması, yapay zekâya yönelik tutumların genel görünümünü ortaya koyarken bazı değişkenlere göre farklılaşma örüntülerinin tartışılabileceğine işaret etmektedir (Ayçiçek, 2025).

Bu çalışmada YZ okuryazarlığı düzeyinin yüksek aralığa yakın çıkmasına rağmen madde düzeyindeki heterojenlik, okuryazarlığın bilgi maruziyetinden ziyade yapılandırılmış öğrenme deneyimleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırma, mevcut ders içerikleri veya uygulama türlerinin düzeyini doğrudan ölçmediğinden aşağıdaki öneriler, bulguların tartışmaya açtığı olası uygulama alanları olarak değerlendirilmelidir.

Uygulama açısından bakıldığında, iletişim fakültelelerinde yapay zekâ okuryazarlığını geliştirmeye yönelik girişimlerin yalnızca araç tanıtımıyla sınırlı kalmaması gerektiği görülmektedir. Bunun yerine eleştirel değerlendirme becerilerini, etik karar verme süreçlerini ve veri/mahremiyet farkındalığını bütüncül biçimde ele alan uygulama temelli öğrenme tasarımlarının ön plana çıkarılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ

okuryazarlığı ve dijital etik içeriklerinin çekirdek derslere entegre edilmesi; haber üretimi, içerik üretimi, görsel-işitsel yapım ve stratejik iletişim derslerinde üretken yapay zekânın sorumlu kullanımına yönelik proje ve atölye çalışmalarının yaygınlaştırılması, iletişim eğitiminin niteliğini güçlendirebilecek somut adımlar olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın tek bir örnekleme ve öz-bildirim temelli bir ölçme aracıyla yürütülmesi, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Verilerin gönüllü katılıma dayalı olarak toplanması nedeniyle öz-seçim yanlılığı olasılığı da göz önünde bulundurulmalıdır; yapay zekâya daha ilgili ya da bu konuda kendini daha yetkin hisseden öğrencilerin araştırmaya katılma olasılığı daha yüksek olabileceğinden, elde edilen YZ okuryazarlığı düzeyleri örneklem yapısından etkilenmiş ve düzeyin görece yüksek görünmesine katkı sunmuş olabilir. Ayrıca bazı gruplarda örneklem büyüklüklerinin düşük olması, grup karşılaştırmalarının yorumlanmasında temkinli olunmasını gerektirmektedir. Gelecek araştırmalarda daha dengeli ve farklı üniversiteleri kapsayan örneklemlerle; demografik değişkenlerin ötesinde yapay zekâ araçlarının üretim amaçlı kullanımı, ders ve atölye deneyimleri, proje temelli öğrenme süreçleri ile etik ve mahremiyet eğitimine maruziyet gibi daha “yakın” eğitimsel değişkenlerin yapay zekâ okuryazarlığıyla ilişkisi çok değişkenli modeller aracılığıyla incelenebilir.

Araştırma Etiği / Research Ethics

Bu çalışma için etik kurul onayı, T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun 17/04/2025 tarihli ve 2025/07-21 sayılı kararı ile alınmıştır. / *Ethical approval for this study was obtained from the Maltepe University Ethics Committee, with the decision dated 17/04/2025 and numbered 2025/07-21.*

Yapay Zeka Kullanımı / Artificial Intelligence Use

Yazar(lar), bu çalışmanın hazırlanması sürecinde yalnızca dil düzenleme amacıyla üretici yapay zeka aracı (örneğin ChatGPT) kullanıldığını, içerik üretiminde bu araçlara başvurulmadığını ve tüm bilimsel sorumluluğun kendilerinde olduğunu beyan eder. / *The author(s) state that generative AI tools (e.g., ChatGPT) were used only for language editing during manuscript preparati-*

on. No AI-generated content was used for analysis or interpretation. The authors take full responsibility for the integrity and accuracy of the content.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu el yazısının tamamından sorumluluğu kabul etmiş(ler) ve gönderilmesini onaylamış(lar)dır. / *The author(s) have (has) accepted responsibility for the entire content of this manuscript and approved its submission.*

Kavramsallaştırma / *Conceptualization*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Veri Düzenleme / *Data curation*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Formal Analiz / *Formal analysis*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Fon Sağlama / *Funding acquisition*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Araştırma / *Investigation*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Metodoloji / *Methodology*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Proje Yönetimi / *Project administration*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Kaynaklar / *Resources*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Yazılım / *Software*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Denetim / *Supervision*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Doğrulama / *Validation*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Görselleştirme / *Visualization*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Yazım – İlk Taslak / *Writing – original draft*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay], Yazım – İnceleme ve Düzenleme / *Writing – review & editing*: [Erdal Yaşlıca, Işıl Altay]

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir(ler). / *The author(s) state(s) no conflict of interest.*

Araştırma Fonu / Research Funding

Bildirilmedi. / *None declared.*

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Ham verilere, ilgili yazarın talebi üzerine erişilebilir. / *The raw data can be obtained on request from the corresponding author.*

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi. / *Peer-reviewed by external referees.*

Orcid

Erdal Yaşlıca <https://orcid.org/0000-0002-2650-320X>

Işıl Altay <https://orcid.org/0000-0003-1667-4256>

Kaynakça

- Arf, C. (1959). Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir? Atatürk Üniversitesi 1958–1959 Öğretim Yılı Halk Konferansları, (1), 91–103.
- Ayçiçek, B. (2025). Attitudes toward artificial intelligence in higher education: A mixed-methods study. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 517–534. <https://doi.org/10.32329/uad.1770973>
- Banaz, E., & Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim*

Dergisi, 14(2), 1173–1180. <https://doi.org/10.24315/tred.1430419>

- Bubeck, S., Chandrasekaran, V., Eldan, R., Gehrke, J., Horvitz, E., Kamar, E., Lee, P., Lee, Y. T., Li, Y., Lundberg, S., Nori, H., Palangi, H., Ribeiro, M. T., & Zhang, Y. (2023). Sparks of artificial general intelligence: early experiments with gpt-4. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.12712>

Büyükköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem

- Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285. <https://izlik.org/JA54YD38JK>
- Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Artificial intelligence literacy: An adaptation study. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 291-306. <https://doi.org/10.52911/ital.1401740>
- Demir, G., & Kılıçgedik, M. (2025). Use of generative AI in news production in Türkiye: 'A threat or an opportunity?'. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 68, 36-53. <https://doi.org/10.26650/CONNECTIST2025-1650211>
- Dilmaç, S. (2024). Yapay zekânın yaratıcılığı üzerine bir tartışma. *Art Vision*, 30(53), 240-252.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952051>
- Falloon, G. (2020). From Digital Literacy to Digital Competence: The teacher digital competency (tdc) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). SAGE.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korucu, A. T., & Biçer, H. (2022). Eğitimde yapay zekânın rolleri ve eğitsel yapay zekâ uygulamaları. içinde V. Nabiyeve & A. K. Erümit (Ed.), *Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya* (ss. 38-56). Pegem Akademi.
- Lérias, E., Guerra, C., & Ferreira, P. (2024). Literacy in artificial intelligence as a challenge for teaching in higher education: A Case Study at Portalegre Polytechnic University. *Information*, 15(4), 205. <https://doi.org/10.3390/info15040205>
- Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mansoor, H. M. H., Bawazir, A., Alsabri, M. A., Alharbi, A., & Okela, A. H. (2024). Artificial intelligence literacy among university students –a comparative transnational survey. *Frontiers in Communication*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1478476>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Nabiyeve, V., & Erümit, A. K. (2022). Yapay zekânın temelleri. içinde V. Nabiyeve & A. K. Erümit (Ed.), *Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya* (ss. 2-35). Pegem Akademi.
- Pinski, M., & Benlian, A. (2023). AI literacy - towards measuring human competency in artificial intelligence. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2023.021>
- Sari, D. K., Supahar, S., Rosana, D., Dinata, P. A. C., & Istiqlal, M. (2025). Measuring artificial intelligence literacy: The perspective of Indonesian higher education students. *Journal of Pedagogical Research*, 9(2), 143-157. <https://doi.org/10.33902/JPR.202531879>
- Şen, A. F. (2025). Journalism education in the age of AI: Curriculum analysis from Turkey. *Advances in Applied Sociology*, 15(4), 311-330. <https://doi.org/10.4236/aasoci.2025.154017>
- Stolpe, K., & Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open*, 6, 100159. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
- Topal, A. D., Tokar Gökçe, A., Eren, C. D., & Kolburan Geçer, A. (2025). Artificial intelligence literacy scale: A study of reliability and validity for a sample of Turkish university students. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 10(1), 58-67. <https://doi.org/10.53850/joltida.1440845>
- Turkaya, A., & Benli Özdemir, E. (2024). Yapay zekâ teknolojileri kullanımının ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 459-472. <https://doi.org/10.32329/uad.1486583>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2), 1-37. <https://doi.org/10.2478/jagi-2019-0002>
- Wang, B., Rau, P. L. P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324-1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>