



CREATING SOCIETAL  
COGNITIVE RESILIENCE  
AGAINST INFORMATION  
DISORDERS

resaid

JEAN MONNET  
CENTRE OF EXCELLENCE

# ÇOCUK HAKLARI PERSPEKTİFİNDEN BİLGİ DÜZENSİZLİKLERİNE BAKIŞ: DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUKLARIN KORUNMA VE KATILIM HAKKINI YENİDEN DÜŞÜNMEK

Politika Belgesi No 5 | 2026



Avrupa Birliği tarafından  
ortak finanse edilmektedir



İstanbul  
Bilgi Üniversitesi



CREATING SOCIETAL  
COGNITIVE RESILIENCE  
AGAINST INFORMATION  
DISORDERS



JEAN MONNET  
CENTRE OF EXCELLENCE

# ÇOCUK HAKLARI PERSPEKTİFİNDEN BİLGİ DÜZENSİZLİKLERİNE BAKIŞ: DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUKLARIN KORUNMA VE KATILIM HAKKINI YENİDEN DÜŞÜNMEK

Gökçe Uysal Gündoğdu  
Politika Belgesi No 5 | 2026

Avrupa Birliği tarafından finanse edilmektedir. Ancak ifade edilen görüş ve düşünceler sadece yazar(lar)a aittir ve Avrupa Birliği veya Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansı'nın (EACEA) görüşlerini yansıtmak zorunda değildir. Avrupa Birliği ve EACEA bunlardan sorumlu tutulamaz.



Avrupa Birliği tarafından  
ortak finanse edilmektedir



İstanbul  
Bilgi Üniversitesi

# Çocuk Hakları Perspektifinden Bilgi Düzensizliklerine Bakış: Dijital Çağda Çocukların Korunma ve Katılım Hakkını Yeniden Düşünmek

Gökçe Uysal Gündoğdu

## 1. Dijital Ekosistemde Bilgi Düzensizlikleri: Kavramsal Çerçeve

İçinde yaşadığımız çağda dijitalleşme ile bilgiye erişim pratiklerimiz ve bilgiyi iletme biçimimiz köklü biçimde değişikliğe uğramıştır. Yeni medya ekosistemi, herkesin kendi içeriğini üretmesine ve yayınlamasına imkân vermekte; haber ile eğlence, gerçek ile kurgu, hakikat ile söylenti arasındaki sınırların çok daha az belirgin olduğu bu ekosistemde (Mihailidis, 2014, s. 1) bilgi akışı eskisinden çok daha hızlı ve kolay bir biçimde gerçekleşmektedir. Fakat bununla birlikte yanlış ve manipülatif bilgiler de hızla yayılmakta; bireylerin güvenilir bilgiye erişim hakkı kısıtlanmaktadır. Bu durum, Küresel Riskler Raporu'nda da ele alınmış; bilgi düzensizliklerinin önümüzdeki iki yılın en önemli küresel riski olduğunun altı çizilmiştir (World Economic Forum, 2024; 2025; 2026).

Sahte haber (*fake news*) kavramı, 2016 ABD başkanlık seçimleri sırasında gündeme gelmiş ve bu tarihten itibaren de dikkat çekmeye devam etmiştir (Pennycook & Rand, 2019, s. 2521). Yazılı ve görsel içeriklerin bağlamından koparılarak ya da manipüle edilerek dolaşıma sokulduğu günümüzde bu kavramın "gücü elinde tutanlar tarafından" haberciliğin değerini düşürmek/medyayı itibarsızlaştırmak için kullanılmaya açık olduğunu (Wardle & Derakhshan, 2022, s. 44) ve dönemin gerçekliğini karşılayamadığını belirten Wardle ve Derakhshan yanlış ve yanıltıcı bilgileri kapsayan çatı bir kavram olarak bilgi düzensizlikleri (*information disorders*) kavramını önermektedir (Wardle & Derakhshan, 2017; Wardle, 2020). Bu çerçevede bilgi, iki temel ekseninde değerlendirilmektedir: Bilginin nesnel gerçeklikle uyumu (başka bir deyişle bilginin doğru veya yanlış olması) ve bilgiyi yayan kişinin bir zarar verme kastı taşıyıp taşıyamaması. Bu iki eksenin kesişimiyle bilgi düzensizlikleri; dezenformasyon (yanlış bilgiyi kasıtlı olarak yaymak), mezenformasyon (yanlış bilgiyi yanlışlıkla yaymak) ve malenformasyon (doğru bilgiyi kasten ve zarar verme amacıyla yaymak) olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Kavram, sadece metin odaklı yalan haberlerin ötesine geçerek; bağlamından koparılmış görseller, deepfake ve cheapfake gibi görsel-işitsel manipülasyonları da içine alacak şekilde genişletilmiştir. Bu çalışmada da bilgi düzensizlikleri kavramı, yanlış bilgi türlerini kapsayan çerçeve bir kavram olarak kullanılmaktadır.

Bilgi düzensizliklerinin bu kadar hızlı üretilmesi ve belki de hiç olmadığı kadar inandırıcı bir boyuta ulaşmasını hızlandıran etkenlerin başında üretken yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler gelmektedir. Deepfake teknolojisi gerçeğinden görsel ve işitsel olarak ayırt edilmesi çok zor olan kusursuz sahte içerikler üretebilme noktasına ulaşmıştır. Bu gelişme, insanların yüz, beden ve seslerinin gerçeğinden neredeyse ayırt edilemeyecek kadar inandırıcı bir biçimde taklit edilmesini veya değiştirilmesini kolaylaştırarak bilgi düzensizlikleri konusunu başka bir boyuta taşımıştır (Erdoğan & Uyan Semerci, 2026). Geleneksel medya okuryazarlığı eğitimleri çocuklara bir haberin kaynağını, fotoğrafın bağlamını veya metnin tutarlılığını sorgulamayı öğretirken; yapay zekânın ürettiği içerikler, geleneksel doğrulama yöntemlerini tekrar ele almayı gerektirmektedir. Yakubu, Eric ve Idris'in (2021) yaptıkları çalışma da içeriği görsel kanıtlarla desteklemenin (sahte dahi olsalar)

kullanıcılar üzerinde çok daha ikna edici bir etki yarattığını ve manipülasyonları hızlandığını doğrulamaktadır. Dolayısıyla, deepfake gibi inandırıcılığı son derece yüksek sentetik görseller ve videolar, çocukların bu içeriklerin gerçek olup olmadığını anlamakta zorlanmasına neden olabilmektedir. Nitekim çocuklar da deepfake videoları çok ikna edici oldukları için gerçek videolardan ayırmakta zorlanmaktadır (Ali vd., 2021).

## 2. Bilgi Düzensizlikleri ve Çocuk

### 2.1. Çocukların İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Pratikleri

Türkiye nüfusunun %24,8'ini oluşturan (TÜİK, 2025)<sup>1</sup> çocukların dijital dünyayla kurdukları etkileşim, küresel çaptaki akranları ile benzer biçimde giderek derinleşmektedir. TÜİK, Türkiye'de 6-15 yaş çocukların internet kullanım oranlarını 2013'te %50,8; 2021'de %82,7; 2024'te ise %91,3 olarak açıklamıştır. 2024 verilerine göre 11-15 yaş grubundaki çocuklarda cep telefonu veya akıllı telefon kullanma oranı %86,2'dir. Ayrıca düzenli olarak telefon kullanan 11-15 yaş grubundaki çocukların %42,8'i telefonunu en az her 30 dakikada bir kontrol etmektedir. Türkiye'de 11-18 yaş kapsayan başka bir çalışmada ise araştırmaya katılan çocukların %87'sinin düzenli internet erişimine sahip olduğu; %95'inin ise interneti düzenli olarak kullandığı saptanmıştır. (Uyan-Semerci vd., 2024).

Çocukların teknolojiyle yoğun etkileşimi sadece Türkiye'ye özgü bir durum değildir. 19 Avrupa ülkesinde 9-16 yaş grubuyla yapılan bir araştırmaya göre çocukların çevrim içi etkinlik sıklığı on yıl öncesine kıyasla önemli oranda artmıştır. Çocuklar genellikle, her zaman ve her yerde çevrim içi olmakta ve bu da çoğunlukla akıllı telefonlar aracılığıyla gerçekleşmektedir (Smahel vd., 2020). OECD ülkelerinde 15 yaş çocukların ortalama %98'i internet bağlantılı bir akıllı telefona erişebilirken; %96'sının evinde bilgisayar veya tablete eriştiği görülmektedir. Aynı rapordaki çarpıcı bir diğer veri ise akıllı telefon sahipliği yaşının dünya genelinde hızla düşmesidir. Yaklaşık 10 yaş civarındaki çocukların %70'inin kendi akıllı telefonu bulunmaktadır (OECD, 2025)<sup>2</sup>. Mevcut literatür de bu veriyi doğrular niteliktedir. Bir araştırmada katılımcıların ilk telefonlarını 9-13 yaş arasında iken aldığı görülmüş; en sık görülen yaş ise 10-12 olmuştur (Esfandiari vd., 2025).

Dijital cihaz sahipliği ve çevrim içi ortamlarda geçirilen sürede olduğu gibi, platform tercihleri ve bilgi arama pratikleri bağlamında da Türkiye'deki çocuklar ile dünyadaki akranları arasında belirgin paralellikler vardır. Türkiye'de çocukların en yaygın biçimde kullandıkları uygulamalar Youtube, Instagram, TikTok ve Snapchat'tir (TÜİK, 2024; Uyan-Semerci vd., 2024). Amerika'da 13-17 yaş grubu çocukların en yaygın kullandığı dört sosyal medya uygulaması da Türkiye ile benzerdir (Pew Research Center, 2024). Australian eSafety Commissioner "*Behind the Screen: Transparency Report*" başlıklı Şubat 2025 raporunda, 13-15 yaş arası çocukların neredeyse tamamının (%95) sosyal medya kullandığı; Youtube'un en fazla kullanılan platform olduğu belirtilmektedir. Ankete katılan 13-15 yaş arası her 3 çocuktan 2'sinin Snapchat (%63) veya TikTok (%62), yarısından fazlasının ise (%56) Instagram kullandığı belirtilmiştir. 8-12 yaş grubunun da 13 yaş sınırına rağmen sosyal medya platformlarından en az birini kullandığı görülmüştür. Çocuklar ve gençler arasında WhatsApp kullanımının yaygınlığı da dikkat çekmektedir (Esfandiari vd., 2025). Bunun yanı sıra merak ettikleri konularda bilgi aramak, ödevlerini yapmak ya da basit birtakım görevleri gerçekleştirmek gibi amaçlarla üretken yapay zekâ (genAI/YZ) araçlarını (ChatGPT ve Gemini gibi) günlük pratiklerine hızla

<sup>1</sup> 31 Aralık 2025 tarihi itibarıyla, Türkiye nüfusu 86 milyon 92 bin 168 kişi iken bunun 21 milyon 375 bin 930'unu çocuklar oluşturdu. <https://veriportali.tuik.gov.tr/press/58149>

<sup>2</sup> OECD'nin 2025 tarihli "How's Life for Children in the Digital Age?" raporundaki bu veriler PISA 2022 ve PIRLS 2021 sonuçlarına dayanmaktadır.

dahil etmektedir. Çocuklar, ChatGPT, Gemini gibi üretken yapay zekâ ve yapay zekâ destekli sesli asistanları günlük yaşamlarının bir parçası olarak çeşitli amaçlarla kullanmaktadır (Andries & Robertson, 2023; Kaberi vd., 2025). Hatta bu araçları arama motorlarının, örneğin Google'ın, yerine geçecek temel bir bilgi kaynağı olarak da görebilmektedir (Kaberi vd., 2025).

## 2.2. "Dijital Yerli" Efsanesinin Ötesi

Çocukların dijital dünya ile etkileşimlerini ele alırken sıklıkla başvurulan kavramlardan biri, teknolojinin içine doğan yeni nesli "dijital yerliler" (*digital natives*), geri kalan yetişkin nüfusu ise "dijital göçmenler" (*digital immigrants*) olarak sınıflandıran yaklaşımdır (Prensky, 2001a, 2001b; Palfrey & Gasser, 2008). Peki, çocukların teknolojinin içine doğmuş olmaları ve etkileşimlerinin bu kadar yüksek olması karşı karşıya kaldıkları bilgileri otomatik biçimde eleştirel değerlendirdikleri anlamına gelir mi? Böyle olduğuna yönelik varsayım, dijital yerli olarak tanımlanan çocukların internete daima bağlı olduklarını, cihazları kullanmada yetişkinlerden çok daha yetkin olduklarını ve ihtiyaç duydukları her türlü bilgiye sanal ortamlardan kolayca ulaşabileceklerine dair bir güveni ifade eder. Ancak güncel literatür, bu yaklaşımın yarattığı "dijital yerlilik" efsanesini eleştirmektedir. Çocukların dijital cihazları ve uygulamaları yoğun biçimde ve ileri düzeyde kullanabilmeleri, bir başka deyişle teknik açıdan yeterlilikleri, karşılaştıkları tüm bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirmekte zorlanmadıkları anlamına gelmez (Bennett vd., 2008; Selwyn, 2009; Thorne, 2009; Bennett & Maton, 2010; Livingstone, 2011). Özellikle de tüm çocukların benzer bir şekilde davrandığına yönelik bir yaklaşım; dijital eşitsizlikleri, yaş, kültürel bağlam ve sosyo-ekonomik durum gibi açılardan sahip olunan farklılıkları görünmez kılma riski taşıyabilir.

Bilgi ile etkileşimimizin değişmesi, bilgi düzensizliklerini teknik bir konu olmaktan öteye taşımakta ve konunun bir "hak sorunu" olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Yanlış bir bilgiye inanmak, bireylerin aileleri ve kendileri için yanlış kararlar almalarına neden olabilmektedir (Lewandowsky vd., 2012, s. 107). Bu anlamda bilgi düzensizliklerini, bilgiye erişim, serbest seçim gibi bir dizi insan hakkını ihlal eden toplumsal bir sorun olarak kavramsallaştırmak mümkündür. Fakat bu durum herkesi eşit biçimde etkilemez. Bazı gruplar mevcut koşulları ve ihtiyaçları nedeniyle bilgi düzensizliklerinden farklı biçimlerde etkilenebilir. Çocuklar da bu gruplardan biridir.

Peki bilgi düzensizlikleri sadece çocuklar açısından mı risklidir? Başka bir deyişle yetişkinler, çocuklar kadar etkilenmez mi? Bilgi düzensizliklerinin sadece çocuklar açısından risk oluşturduğunu ve yetişkinlerin bu durumdan etkilenmediğini söylemek elbette mümkün değildir. Fakat BM ÇHS'ye referansla (1989), çocuk olarak tanımlanan 0-18 yaş grubu; bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimleri devam eden, yetişkinlerden farklı ihtiyaçlara sahip, homojen olmayan bir grubu temsil etmektedir. Gelişimsel özellikleri gibi kendilerine özgü koşullar, çocukların karşılaştıkları yanlış ve manipülatif bilgilerden yetişkinlere kıyasla daha farklı biçimlerde etkilenmelerine neden olabilmektedir (Sharevski & Vander Loop, 2023; Talukder, 2026). Shtulman (2025), çocukların genel kanının aksine doğuştan "saf, kolay kandırılabilir ve her şeye inanan" varlıklar olmadıklarını ve mantıksız durumlar karşısında doğal bir şüpheciliklerinin olduğunu belirtir. Fakat bilişsel becerilerinin gelişiminin devam etmesi nedeniyle karşılaştıkları yanlış ve manipülatif bilgilere karşı bu şüpheciliğin yetersiz kalabildiğini ifade etmektedir. Talukder de (2026) benzer bir noktaya dikkat çeker. Bu durum, çocukların haberleri değerlendirirken sadece yüzeysel ve biçimsel ipuçlarına odaklanmalarına yol açabilir. Sonuç olarak, yanlış ve manipülatif bilgiler bir otoriteden geliyormuş gibi veya profesyonel bir formatta sunulduğunda bu şüphecilik aşılabilmektedir.

14-24 yaş grubu ile yapılan bir araştırmaya katılan çocukların ve gençlerin %76'sı, haftada en az bir yanlış bilgiyle karşılaştığını belirtmiştir (Vodafone Stiftung Deutschland, 2020). Çocuklar bilgi düzensizlikleri ile en çok Tiktok ve Youtube'da karşılaşmaktadır (Vartiainen vd., 2023; Siani vd., 2024; Sharevski & Vander Loop, 2023; Esfandiari vd., 2025). Çocuklar sosyal medyada genellikle deepfake örnekleri, siyasi bağlam içeren memler veya ünlüler/influencerlarla ilgili söylentilerle karşılaşmaktadırlar (Sharevski & Vander Loop, 2023). Fakat altını çizmek gerekir ki günümüzde çevrim içi ve çevrim dışı dünyayı birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Çocuklar ve gençler bilgi düzensizliklerine yalnızca dijital platformlarda değil; evde, okulda ve doğrudan kendi sosyal çevrelerinde de sıklıkla maruz kalmaktadır. Kılıç, Demir ve Koç (2023) tarafından yapılan araştırmada ebeveynler/bakım verenlerin ev ortamında çocukların davranışlarını ve alışkanlıklarını kontrol altına almak için, öğretmenler ve okul yöneticilerinin ise okulda başarıyı artırmak ve disiplini sağlamak gibi amaçlarla çocuklara karşı bilinçli olarak yanlış ve manipüle edilmiş bilgilere başvurdukları görülmüştür.

Dijital dünyanın ve algoritmaların karmaşık yapısı içinde çocuklar, dijital ortamda karşılaştıkları yanlış bilgileri tespit etmekte zorlanmaktadır (Nygren & Guath, 2019; Herrero-Diz vd., 2020; Kops vd., 2025). Özellikle yapay zekâ teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte giderek daha da inandırıcı hale gelen deepfake örnekleri çocukların doğru ve yanlış bilgileri ayırt etmesini ve güvenilir kaynaklara erişmesini giderek zorlaştırmaktadır. Çocuklar deepfake videoları çok ilginç bulduklarını, çok ikna edici oldukları için gerçek videolardan ayırmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir (Ali vd., 2021).

Araştırmalar çocukların dijital ortamda karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu değerlendirirken genellikle o içeriğin nasıl görüldüğünü, biçimsel özelliklerini referans aldıklarını göstermektedir. Profesyonel grafik/görsel kullanımı, gazetecilik mizanpajı gibi görünüme ve tasarıma dair unsurlar, çocukların o bilgiye olan güvenini doğrudan etkilemekte (Estigarribia vd., 2022; Shtulman vd. 2025); içeriği yanlış olsa bile sunum açısından haber yapısına uygun biçimde hazırlanmış içerikler doğruymuş gibi algılanabilmektedir (Herrero-Diz vd., 2020). Biçimin yanı sıra haberin kaynağı da çocukların o bilgiye güvenip güvenmemesinde belirleyici olabilmektedir (Herrero-Diz vd., 2020; Farooq vd., 2022; Faragó vd., 2024; Lämmer & Ohl, 2024). Örneğin internet sitelerinin "edu, gov" gibi kurumsal uzantılara sahip olması çocukların içeriğe olan güvenini artırırken; sayfanın çok fazla reklam içermesi ise güveni sarsabilmektedir (Estigarribia vd., 2022, s. 1604). Ancak bir içeriği sadece biçime dayalı özelliklere bakarak değerlendirmek, bu özellikleri neredeyse kusursuz şekilde taklit edebilen üretken yapay zekanın gelişmesi ile daha da sorunlu hale gelmiştir. Talukder'in de (2026, s. 2) vurguladığı gibi, üretken yapay zekâ gerçekçi, duygusal açıdan yankı uyandıran, profesyonel görünen ve dil açısından tutarlı içerikler üretebilmektedir. Bu gelişmeler, bilgilerin güvenilirliğini değerlendirirken başvurulan yüzeysel değerlendirme kriterlerinin kolayca aşılmasına ve bilgi düzensizlikleri bağlamında riskin başka bir boyuta taşınmasına neden olabilmektedir.

Çocuklar ve gençler sahte haberleri tespit etme konusunda kendi yargılarına sıklıkla güvenseler de (Kops vd., 2025) ve manipülatif içeriklere/söylentilere aşına olsalar da (Capecchi vd., 2024; Vartiainen vd., 2023) yanlış bilgilerle karşılaştıklarında genellikle görmezden gelmeyi tercih etmekte; doğrulama yapmak ya da şikâyet etmek gibi eylemlerde bulunmamaktadır. 13-15 yaş grubu çocuklarla yapılan bir araştırma, çocukların karşılaştıkları şüpheli içerikleri eleştirme konusunda çekingen davrandıklarını göstermektedir (Yeles Karaman, 2024, ss. 92-93). Bunun nedenlerinden biri kendine aşırı güven duygusunun çocukları ve gençleri eyleme geçmekten alıkoymasıdır (Kops vd., 2025).

Çocukların bilgi düzensizliklerine ilişkin tutumları yetişkinlerin çocuk algısından ve çocukla kurdukları asimetrik ilişkidir bağımsız düşünülemez. Bu bağlamda özellikle iki konuya dikkat çekmek gerekir: Bunlardan ilki, yetişkinlerin medyayı çocuklara yönelik salt bir tehdit unsuru olarak görmesi

ve kısıtlayıcı önlemlere başvurmasıdır. Yetişkinlerin dijital dünyanın etkilerine yönelik kaygıları, çocukları "korumayı" amaçlayan bir korumacı/paternalist yaklaşımı ve beraberinde bir "ahlaki panik" söylemini doğurmuştur (Ercan Bilgiç, 2024). Ancak bu yaklaşım, çocukları fiziksel dünyanın bir uzantısı olan dijital ortamda hak sahibi ve eyleyen birer özne olarak görmek yerine, onları dış etkilere açık "pasif kurbanlar" olarak ele almaktadır. Çocuğu yalnızca korunması gereken kırılgan bir nesneye indirgeyen bu anlayış, çocukların dijital katılım haklarını zedelemekte ve bilgi düzensizlikleriyle baş edebilecek şekilde güçlenmelerinin önünde büyük bir engel oluşturmaktadır.

Çocukların ve gençlerin "dijital yerliler" olduklarına dair varsayımların eleştirilmesi, bu grubun yanlış ve manipülatif bilgilere karşı tamamen savunmasız oldukları anlamına gelmez. Örneğin, Hartwig ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında gençlerin %28,6'sı bazı içerikleri yanlış değerlendirmiş olsa da doğru tespit oranlarının %80'i aştığı görülmüştür. Bu durum, gençlere doğru ipuçları ve araçlar sağlandığında bilgi düzensizliklerini oldukça başarılı bir şekilde tespit edebildiklerini göstermektedir. Ancak çocukların ve gençlerin dijital medya okuryazarlığını artırmayı hedefleyen müdahaleler, onların mevcut dijital becerilerini göz ardı ettiğinde gençler tarafından "üstten bakan/küçümseyici" olarak algılanabilmekte ve bu durum müdahalelerin reddedilmesi riskini doğurmaktadır. Hartwig ve arkadaşlarının çalışmasında (2024) katılımcı gençlerin bilgi düzensizliklerinin tespit edildiği uygulamayı kendilerinden ziyade (kendi becerilerinin zaten gelişmiş olduğunu düşünerek) yaşlılar veya kendilerinden yaşça küçükler için daha faydalı görmesi bunun bir yansımasıdır. Literatürde bu konunun aşılması için farklı müdahalelerin yapıldığı da görülmektedir. Örneğin Macaristan'da 1476 lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada katılımcılara uzmanlık rolü verilmiş ve kendilerinden, dijital açıdan daha az deneyimli akrabalarına sahte haberleri (*fake news*) tanımlamak için altı stratejiyi açıklayan bir mektup yazmaları istenmiştir. (Orosz vd., 2024). Bu çevrim içi müdahalenin ardından çocukların sahte haberleri tespit etme becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Fakat uzun vadede bu etkinin kalıcılığına dair soru işaretleri olduğunun da altı çizilmelidir (Orosz vd., 2024).

Çevrim içi ortam sadece risk barındırmaz. Aynı zamanda çocuk haklarının yaşama geçmesi açısından pek çok fırsatı da içerir. Örneğin Covid-19 pandemisi sırasında sınıflar dijital ortama taşınmış (Devrani vd., 2020) ve eğitim hakkının yaşama geçmesi açısından çevrim içi ortam daha da önem kazanmıştır. Pandemi sonrasında özellikle dijital ortamın eğitim açısından sunduğu fırsatlar üzerine yapılan çalışma sayısı artmıştır (Buenestado-Fernández vd., 2024, s. 143). Engelli çocuklar açısından çevrim içi platformlar, bu çocukların mekânsal kısıtlılıklara takılmadan akranlarıyla ilişki kurmalarını, karar alma süreçlerine katılmalarını ve kendilerini özgürce ifade edebilmelerini kolaylaştırır. Farklı öğrenen çocuklar, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi çevrim içi ortamda bulabilir. Dil bariyeri olan çocuklar için bu dijital ortam fırsatlar sunabilmektedir. Ekonomik kısıtlılıklar veya coğrafi engeller nedeniyle fiziksel dünyada kültür, sanat, müzik ve spor etkinliklerine erişemeyen çocuklar için dijital medya, sınırları kaldırabilmektedir. Geleneksel imkânlarla sanatsal veya kültürel kurslara katılma şansı olmayan bir çocuğun, çeşitli müzik aletlerini doğrudan internet üzerinden, video platformları aracılığıyla çalmayı öğrenmesi örnek verilebilir. Örneğin Çocuğun İyi Olma Hali Araştırmasında, dijital dünyanın çocuklar açısından dışarıya açılan bir alan olduğu, özellikle kız çocukları için "evin içindeyken evin dışında olma hissi" verdiği not edilmiştir (2024, s. 72).

Çocukların dijital medyayı bilgiye erişim, eğitim ve katılım hakları açısından hayati olarak görmelerine rağmen risk odaklı anlatılara dayalı eğitimlerin de etkisiyle dijital medyadaki riskleri ve zorlukları, hak ve fırsatlardan daha kolay tanımladıklarını da belirtmek gerekir (Third vd., 2014, s. 13). Bu noktada aşırı korumaya odaklanan sistemlerin, çocukların dijital dünya için gerekli becerileri geliştirmelerinin önüne geçebildiğinin (Chakrabarti vd., 2025, s. 10) ve bu durumun da etkisi ile bilgi

düzensizliklerinden çok daha orantısız bir biçimde etkilenebildiklerinin altını çizmek gerekir. Tüm bu örnekler, yanlış bilgilerin çocukların haklarının ihlal edilmesine yol açtığını göstermektedir.

Yetişkin ve çocuk ilişkisinde dikkat çekilmesi gereken ikinci konu ise çocuk-yetişkin arasındaki güç dengesizliği ve hiyerarşidir. Geleneksel algının çocuğu henüz “eksik, olmamış, yarım” bir varlık olarak ele alması, yetişkinin lehine bir güç asimetrisi doğurmakta; bu hiyerarşik yapı çocukların bilgiyi edinme ve doğru kabul etme eğilimlerini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, profesyonel görünerek "otorite ve güven" hissi veren dijital içeriklerin çocuklar tarafından daha kolay doğru kabul edilmesi bu hiyerarşik itaatin bir yansıması olarak görülebilir. Dahası çocuklar, bir bilginin doğruluğuna karar verirken gelişimsel olarak yetişkine ve otoriteye duydukları güveni referans almaktadır (Loos vd., 2018). Özellikle ebeveynler veya öğretmenler gibi güven duyulan kişilerden gelen bilgiler neredeyse hiç sorgulanmamaktadır. Nitekim Loos ve arkadaşları (2018) Hollanda’da yaptıkları çalışmada, bir öğretmenin sınıfta gösterdiği “*Save The Pacific Northwest Tree Octopus*” (Pasifik Kuzeybatı Ağaç Ahtapotunu Kurtarın) isimli sahte bir internet sitesinin yalan olduğunu 11-12 yaş grubundaki 27 çocuktan yalnızca 2’sinin fark edebildiğini ortaya koymuş ve bu yanlışın sınıf ortamının resmiliği ve nesli tükenmekte olan hayvanla kurulan bağın yanı sıra ile öğretmene duyulan güvenle de yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir sonuca Romanya’da tekrarlanan bir başka çalışmada da ulaşılmıştır (Dumitru, 2020). Bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki bu hiyerarşinin kimi zaman tersine döndüğü, çocukların dijital teknolojilerle iç içe olmaları sonucunda ebeveynlerine/bakım verenlerine bu konuda rehberlik ettikleri durumlar da vardır. Hartwig ve arkadaşları (2024) çalışmalarında katılımcıların, daha büyük yaş grubunun bilgi düzensizliklerine kırılganlıklarının fazla olduğunu düşündükleri ve ailelerindeki büyükanne, büyükbaba gibi akrabaları için, özellikle videolu içeriklerde, birer "teyitçi" rolü üstlendiklerini belirtmiştir. Ancak bu durumun aile ile ilişkileri olumsuz etkilediği görülmektedir. Dijital ortamda karşılaşılan yanlış bilgiler çocukların kendilerinden büyük aile üyeleri ile, özellikle de göçmenler gibi konularda farklı siyasi görüşlere sahip olan akrabaları ile, olan ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Sharevski & Vander Loop, 2023).

Otoriteye duyulan bu güvenin yanı sıra, bilginin değerlendirilmesinde "tanıdıklık hissinin" de oldukça etkili olduğunu eklemek gerekir. Çocuklar karşılaştıkları içeriklerin güvenilir olup olmadığına karar verirken sıklıkla önceki bilgilerine ve aşinalıklarına başvurmaktadır (Lämmer & Ohl, 2024). Lemaire ve arkadaşları tarafından yapılan ve yanlışsalıma doğruluk etkisinin (*illusory truth effect*) yaşla birlikte gelişimini inceleyen çalışma da bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmaya göre bir haberi tekrar tekrar görmek, o haberin “doğruymuş gibi” algılanabilmesine neden olmaktadır. Başka bir deyişle, doğru ve yanlış haberleri ayırt etme becerisinde yaşla birlikte bir gelişme gözlemlense bile, bir haberle daha önce karşılaşmış olmak hem çocukların hem de yetişkinlerin karşılaştıkları medya içeriklerinin doğruluğuna dair algılarını pekiştirmektedir (2025, s. 6).

### 2.3. Yeni Bir Dinamik Olarak Yapay Zekânın Rolü

Yanlış bilgilerin yayılmasında önemli bir yeri olan yapay zekâ teknolojileri, çocukların hangi bilgilere, nasıl ulaştıklarını, sosyal ilişkilerini nasıl devam ettirdiklerini giderek daha fazla belirlemektedir (Mahomed vd., 2023, s. 10). İnsani Gelişme Raporu’na (UNDP, 2025, s. 68) göre öğrencilerin neredeyse yarısı (%42) haftada birden fazla kez yapay zekâ destekli uygulama kullanmaktadır. Çat ve Huseynova (2025) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan bir araştırma, çocukların neredeyse tamamının (%98,5’inin) yapay zekâ kavramına aşina olduklarını ortaya koymuştur. Mevcut tablo, çocukların yapay zekâyâ ilişkin algılarını inceleyen çalışmaların da hızla çoğalmasına zemin hazırlamıştır (Ali vd., 2021; Mertala vd., 2022; Saçan vd., 2022; Solyst vd., 2024; Yu vd., 2025; Heeg & Avraamidou, 2024).

Literatürde çocukların yapay zekâ sistemlerine yönelik algılarını “antropomorfizm” bağlamında ele alan çalışmalar dikkat çekmektedir (Mertala vd., 2022; Vahedian Movahed & Martin, 2025). En basit haliyle bireylerin cansız veya insan dışı varlıklara düşünme, hissetme, niyet etme gibi insani zihinsel durumlar atfetme eğilimi olarak tanımlanan bu kavrama (Epley vd., 2007; Airenti, 2018), yapay zekâ ve çocuk ilişkisi ele alınırken sık sık referans verilmektedir. Fakat altını çizmek gerekir ki Airenti, çocukların ve yetişkinlerin insansılaştırma yapmasını işlevsel ve psikolojik bir temele dayandırmaktadır. Başka bir deyişle bu durumu insanların “teknolojiyi anlamaması ya da bir kafa karışıklığı” olarak ele almanın ötesinde empati kurabilme, yakınlık arama ve nesne üzerinde bir yaratıcı kontrol ihtiyacı olarak ifade eder. Nesnenin görünüşünden ve fiziksel özelliklerinden bağımsız olarak, insanın o nesneyi diyalogun ortağı olarak konumlandırması ve onunla kurduğu özel bir ilişki türü olarak açıklar (Airenti, 2018). Epley ve arkadaşları da (2007) benzer bir biçimde, insanların çevrelerinde olan biteni anlaması, öngörülebilirlik arayışı ile belirsizliği azaltma ihtiyacının insansılaştırmada etkili olduğunu ileri sürer.

Çalışmaların ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri, çocukların yapay zekâyı insan ve makineye has özellikleri birlikte barındıran "hibrit/melez" bir varlık olarak algıladıklarına yönelik bulgulardır (Xu & Warschauer, 2020; Andries & Robertson, 2023; Chang vd., 2026). Çocuklar yapay zekâyı tanımlarken hem "robot, beyin, insan, zekâ ve çocuk" gibi tamamen canlılara ait özellikler atfetmiş; diğer yandan "makine, kitap, mucize veya bilgileri işleyen bir sistem" gibi cansız varlıklara özgü metaforlarla ilişkilendirmişlerdir (Saçan vd., 2022). Daha küçük yaş grubundaki çocuklar da yapay zekâyı resim olarak çizerken sıklıkla "robot insan", "abaküs" (Yılmaz, 2024) "beyin" biçiminde ifade etmişlerdir (Saçan, 2022; Walan, 2025). Finlandiya'da 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada çocukların yapay zekâyı bağımsız kararlar alabilen otonom bir sistem olarak tanımladıkları, ancak aynı zamanda benzer şekilde “düşünmek” ve “bilmek” gibi bazı bilişsel süreçler atfettikleri görülürken (Mertala vd., 2022); ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen bir başka çalışmada ise çocukların yapay zekâyı hem duygusal/bilişsel özelliklere sahip insansı bir varlık olarak hem de günlük yaşamlarının bir parçası olan teknolojik bir araç olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Vo vd., 2024).

Çocuklar bilgi edinme süreçlerinde kime güveneceklerini belirlerken yalnızca bilginin doğruluğunu değil; aynı zamanda yardımseverlik ve özgüven gibi sosyal özelliklerini, başka bir deyişle bilginin sunuluş biçimini de dikkate almaktadır (Murray, 2021). Sohbet botlarının insansı ve akıcı iletişim becerisi, çocukların bu sistemlere güvenini etkileyen bir faktör olabilmektedir. Örneğin Hartwig ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan bir araştırmada 13-14 yaş grubundan bir kız çocuğu bilgisayarların insanlardan daha zeki olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir: *“Evet, tabii ki güveniyoruz çünkü akıllı telefonlarla çok vakit geçiriyoruz ve her şey bilgisayarlarla ilgili. Bilgisayarlar genelde insanlardan daha zekidir.”* (s. 12). 17 yaşındaki bir katılımcı, yapay zekâ mekanizmalarına dair güvenini gerekçelendirirken *“Nasıl çalıştığından emin değilim ama genellikle onun bir kişi olduğunu düşünüyorum... Ve siz yazdığınızda, soru o kişiye ulaşıyor... Ve belki de o kişinin IQ'su çok yüksek... Ve cevabınızı hemen geri yazıyor.”* demiştir. Çocuklar, yapay zekânın "akıl yürütebilen ve kendi başına kararlar alabilen" otonom bir sistem olduğunu düşündüklerinde bu araçlardan gelen bilgilere büyük bir güven duyabilmektedir. Çocuklar tarafından bu araçların "yanılması mümkün olmayan, her şeyi bilen bir otorite figürü" olarak konumlandırılması, üretilen bilgilerin sorgulanmamasını beraberinde getirebilmektedir (Mertala vd., 2022; Solyst vd., 2024).

7-11 yaş arası çocuklarla yürütülen bir çalışmada çocukların yapay zekâyı soruları hızlıca yanıtlayan "yardımcı ve zeki" bir asistan olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ikhlâq, 2025).

Heeg ve Avraamidou da çalışmalarında çocukların yapay zekâyı gündelik hayatlarında onlara yardımcı olan, destekleyici bir "araç" olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Örneğin çocuklar, yapay zekâ sistemlerini sadece teknolojik bir yazılım olarak görmenin ötesinde hastalara, yaşlılara veya engellilere yardım eden, ev işlerini kolaylaştıran bir araç olarak tanımlamaktadır (Heeg & Avraamidou, 2024). Çocukların bir kısmı kestirmeden cevap almak yerine konuları açıklayan bir "rehber" olarak yapay zekâyı kullanmaktadır (Kaberi vd., 2025). 6. sınıf öğrencileriyle yürütülen bir diğer çalışmada da çocukların yapay zekâyı sadece bir yazılım olarak değil; faydaları, barındırabileceği riskler, sorumlu ve etik kullanım gibi açılardan çok boyutlu biçimde değerlendirdikleri saptanmıştır (Kotsidis vd., 2026).

Günlük yaşamlarında çocukların yapay zekâ araçlarını sosyal-duygusal açıdan destek alınabilecek rehberler olarak konumlandırmaları, üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Çocuklar arkadaşlarına ve/veya ailelerine ilişkin konulara ya da fiziksel ve ruhsal sağlıklarına ilişkin yaşadıkları sorunlara dair tavsiyeler almak için yapay zekâ tabanlı sohbet botlarıyla konuşmakta; bu araçlarla sınırlarını paylaşmaktadır (Vahedian Movahed & Martin, 2025). Aynı şekilde karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu teyit ederken de bu araçlara başvurabilmektedir. Sharevski ve Vander Loop (2023, s. 12) tarafından ortaya konulmuştur ki çocuklar, sosyal medyada karşılaştıkları şüpheli bir içeriğin doğruluğunu teyit etmek için ebeveynlerine sormak veya arama motorlarında araştırmak yerine, doğrudan Siri gibi yapay zekâ asistanlarına başvurabilmektedir. Özellikle sağlığa ilişkin konularda, örneğin konuşulması daha zor olan cinsel sağlık gibi konularda, bu tip araçlardan gelen bilgilerin ne derece doğru olduğu çok önemli bir tartışma konusudur. Özellikle de arkadaş grubundan ya da etrafındaki yetişkinlerden yeterince destek alamayan çocuklar açısından bu durum oldukça önemlidir. Bu araçlardan gelen bilgilerin eleştirel düşünme süreçlerinden geçirilmeden olduğu gibi doğru kabul edilmesinin pek çok hak ihlaline zemin hazırlayabileceğini unutmamak gerekir.

Tüm bu risk alanlarının ciddiyetini akılda tutmakla birlikte, çocukları dijital teknolojiler karşısında "savunmasız ve pasif nesnelere" olarak değerlendirmek yanıltıcı bir yaklaşım olacaktır. Güncel araştırmalar, çocukların yapay zekâ sistemleriyle kurdukları etkileşimlerde kendi stratejilerini geliştirebildiklerini; bu araçlara karşı oldukça temkinli, sorgulayıcı ve dengeli yaklaşımlar sergileyebildiklerini de ortaya koymaktadır. Çocukların bir bölümü yapay zekanın insanlar tarafından programlanan bir araç olduğunun ve hatalar yapabildiğinin farkındadır (Mao vd., 2025; Ragone vd., 2026). Ragone ve arkadaşları (2026) tarafından yürütülen çalışmada çocukların çoğu (%85) yapay zekâyı "akıllı" bulmakla birlikte bu teknolojiye karşı temkinli yaklaşmaktadır. Çocukların bir kısmı yapay zekânın insanlar tarafından üretildiğini vurgulayarak, ona insani bir zekâdan ziyade "insan yapımı programlanmış bir araç" muamelesi yapmıştır. Çocukların ağırlıklı olarak ödev yardımı, yaratıcılık (hikâye/şiir yazma) ve merak giderme gibi somut amaçlar için kullandıkları ChatGPT gibi sistemlere duydukları güven, 5 üzerinden ortalama 3,03 gibi bir seviyede ölçülmüştür. Vahedian Movahed ve Martin (2025) tarafından yapılan çalışmada 6-14 yaş çocukların sadece belirli konularda (astronomi, dinazorlar, ayakkabılar) yanıt veren çocuk dostu bir sohbet botu ile olan etkileşimleri incelenmiş ve çocukların sisteme tamamen güvenmeden önce cevaplarını zaten bildikleri soruları (örneğin; "Bir T-Rex ne kadar büyüktür?") ısrarla sorarak aracın güvenilirliğini test ettikleri görülmüştür. Özellikle çocukların bu tip yapay zekâ araçlarının ırkçılığı ve önyargıları yeniden üretebilmesinden endişe duyduklarını ifade etmeleri ve zaman zaman bu sistemlerin de hata yapabildiğini kabul etmeleri (Kaberi, 2025) önemli bir bulgudur.

Çocuklar yapay zekanın, ürettiği bilgilerle ırkçı ve cinsiyetçi önyargıları pekiştirebildiğinin farkındadır (Solyst vd., 2024; Wolfe vd., 2024; Vartiainen vd., 2024). Metinden görsele üretim yapan yapay zekâ araçlarındaki önyargıları inceleyen bir atölye çalışmasında, 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin

sürecin başında bu araçların ürettiği kalıpyargıları anlamlandıramadıkları fakat sistemin nasıl eğitilirse o şekilde sonuç vereceğini saptadıkları belirtilmiş; çocuklar bu sorunu çözmek için bu sistemlerin, çeşitliliği gözetilen verilerle eğitilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Vartiainen vd., 2024).

Çalışmalar çocukların bu sistemler karşısında sadece "manipüle edilebilir" varlıklar olmadığını; yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun ortam, araçlar ve müdahaleler sunulduğunda yapay zekânın yapabileceği hataları ve yanlış bilgileri yeniden ürettiği önyargıları tespit edebildiklerini ortaya koymuştur. Çocukların yapay zekâ araçlarının ürettiği oldukça inandırıcı sentetik içerikleri (örneğin metinleri, görselleri veya deepfake videoları) ayırt etmekte sıklıkla zorlanmasına rağmen (Langer vd., 2026); yapay zekâ kaynaklı uydurma bilgileri (halüsinasyonları) tespit etme becerilerine odaklanan güncel çalışmalar çok önemli veriler sunar. 10-14 yaş grubu çocukların kendi yapay zekâ sohbet botlarını geliştirdiği bir çalışmada; sürece entegre edilen doğruluk kontrolü araçları ile çocukların yapay zekânın ürettiği hatalı çıktıları fark edebildikleri görülmüş; çocuklar bu çıktıları dış kaynaklar aracılığıyla doğrulamaya çalışmak gibi stratejilere yönelmişlerdir (Tian vd., 2026).

Çocukların yapay zekâyı "gizemli ve doğruyu kesinlikle bilen" bir otorite olarak konumlandırmalarının önüne geçilmesi, bu sistemlerin arka planda nasıl öğrendiğini ve çalıştığını uygulamalı olarak göstermekle mümkün olabilmektedir. Çocukların yapay zekâyı deneyimlediği çalışmalar yapılmış (Vartiainen vd., 2024; Solyst vd., 2024; Tian vd., 2026; Newman vd., 2024); çocukların yapay zekâyı başta önemli oranda güven duyarken yapılan atölye çalışmaları sonrasında daha şüpheli ve eleştirel bir yaklaşıma yöneldikleri görülmüştür (Druga & Ko, 2021; Solyst vd., 2024; Tian vd., 2026).

Çocuklar, yapay zekâyı sadece "tükettiklerinde" gizemli ve yanılmaz olarak konumlandırırken; onunla birlikte bir şeyler "ürettiklerinde" sistemin sınırlarını, önyargılarını ve çalışma mantığını keşfedebilmektedir. Çocukların yapay zekâ tasarım ve geliştirme süreçlerini deneyimledikleri, sohbet botlarını tasarladıkları, eğittikleri veya yaratıcı süreçlere katılarak teknolojinin arka planını deneyimledikleri yöntemler literatürdeki çalışmalarda sıkça kullanılmıştır. Çocukların bu sistemlerin tasarımına katıldıkları, hatta kurallarını kendilerinin yazdıkları atölyeler, çocukların yapay zekâ tarafından üretilen yanlış ve manipülatif bilgileri tespit etme becerisini artırmaktadır (Tian vd., 2026). Benzer şekilde, çocukların makine öğrenimi algoritmalarını eğittikleri (Druga & Ko, 2021), başka insanların (örneğin görme engellilerin) ihtiyaçlarına yönelik tasarımlar yaparken empati odaklı bir yapay zekâ asistanından destek aldıkları (Lo vd., 2025) veya üretken yapay zekâyı kendi belirledikleri komutları (*prompt*) girerek dijital hikâyeler ve görseller ürettikleri (Newman vd., 2024) yenilikçi müdahale modelleri de mevcuttur. Bu uygulamalar ile çocuklar sistemin arka planındaki işleyişi deneyimlemekte; böylece yapay zekâyı yanılmayan ve gizemli bir otorite olarak algılamak yerine, kendilerinin yönlendirebilecekleri, hata yapabilen ve önyargıları yeniden üretebilen bir araç olarak yeniden düşünebilmektedir (Dangol vd., 2024).

### 3. Bir "Hak" Meselesi: Bilgi Düzensizliklerinin Çocuk Haklarına Etkisi

#### 3.1. Bilgiye Erişim ve İfade Özgürlüğü

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (BM ÇHS) 13. ve 17. maddeleri<sup>3</sup> çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun kaynaklardan bilgi edinme haklarını açıkça tanımlar. İfade özgürlüğü (Madde

<sup>3</sup> Madde 13: Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.

13), yalnızca düşünceyi aktarabilmeyi değil, öncesinde sağlıklı bir "görüş oluşturma" zeminini gerektirir. Yanlış, eksik veya yönlendirici bilgiye sürekli biçimde maruz kalan çocukların özerk fikir oluşturma kapasiteleri zedelenebilir. Dolayısıyla, doğru ve güvenilir bilgiye erişimin engellenmesi, çocukların anlamlı görüş geliştirmesini zorlaştırarak ifade özgürlüğüne zarar verir. Yukarıda bahsedilen bu haklar aynı zamanda katılım hakkının yaşama geçmesi için de hayati önem taşır. BM Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum 12'de, Madde 12, 13 ve 17'nin bağlantısı şöyle ifade edilmektedir: *"İfade özgürlüğü ile ilgili Madde 13 ve bilgiye erişimle ilgili Madde 17, katılım hakkının etkin uygulanması için temel ön koşullardır. Bu maddeler çocukların hakların öznelere olduğunu tesis eder ve Madde 12 ile birlikte çocuğun gelişen kapasitelerine uygun olarak bu hakları kendi adına uygulama hakkı olduğunu savunurlar."* Dolayısıyla bilgi düzensizlikleriyle mücadele; çocukların doğru bilgiye erişimlerini, kendilerini ifade etmelerini ve karar alma süreçlerine etkin katılımlarını desteklemesi bakımından hayati bir ön koşuldur.

### 3.2. Katılım Hakkı

BM ÇHS'nin 12. maddesi kapsamında yer alan aynı zamanda Sözleşme'nin 4 temel ilkesinden biri olan katılım hakkı da çocukların kendilerini ilgilendiren tüm kararlara dair görüş bildirmelerini ve bunun karar alıcılar tarafından ciddiye alınmasını kapsar. Dolayısıyla, bir çocuğun bir konuda görüş geliştirebilmesi için şeffaf, doğru ve güvenilir bilgiye erişimi yalnızca bir ihtiyaç değil, katılım hakkının hayati bir ön koşuludur.

Çocuk hakları alanındaki öncü isimlerden ve katılım modeliyle bilinen Laura Lundy (2007), katılım hakkının içinin boşaltılmasını veya sembolik düzeyde kalmasını önlemek adına, bu sürecin birbirini sürekli bir döngü halinde takip eden ve tamamlayan dört temel unsurla ele alınması gerektiğini vurgular: Alan (*space*), ses (*voice*), dinleyici (*audience*) ve etki (*influence*). Bilgi düzensizlikleri bu dört unsur üzerinde olumsuz etki yaratabilmektedir. Çocukların görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri güvenli alanların yanlış ve kutuplaştırıcı içeriklerle dolu olması, çocukların görüş geliştirmeleri için gerekli olan doğru ve güvenilir bilgilere erişememelerine neden olmaktadır. Bununla beraber sürekli korku iklimine, manipülatif içeriklere ve çarpıtılmış bir gerçeklik algısına maruz bırakılan çocuklar, dünyayı anlama ve olan bitene eleştirel yaklaşım geliştirme konusunda zorlanabilir. Bunun yanı sıra yaşanan kafa karışıklığı ve güvensizlik nedeniyle sessizleşebilir.

Lundy modeline göre alan ve ses tek başına yeterli değildir; çocukların sesine saygı duyacak, onu ciddiye alacak dinleyicilere, yetişkinlere ve karar alıcılara ihtiyaç vardır. Fakat bilgi düzensizlikleri çağında, yetişkinlerin ve politika yapıcıların çocukları sürekli olarak "manipülasyona açık, kolay kandırılabilir ve pasif kurbanlar" olarak etiketleme eğilimi söz konusudur. Yetişkin merkezci ve aşırı korumacı bu yaklaşımlar yetişkin-çocuk arasındaki güç dengesizliğini ve hiyerarşiyi pekiştirmektedir. Yetişkinlerin çocukları kapasite olarak "henüz yeterli olmadıkları" gerekçesiyle etiketlemesi ve sürekli risk altında görmesi, çocuğun sesinin ciddiye alınmamasına ve onların kendi yaşamlarını etkileyen karar alma süreçlerinden dışlanmasına bir bahane oluşturmaktadır. Bu refleksler, modelin kritik ayaklarından biri olan ve çocukların görüşlerinin alınan kararlara etki etmesi olarak açıklanabilecek etki unsuruna da zarar verir. Sonuç olarak bilgi düzensizlikleri bu dört unsurdan oluşan döngüyü

---

Madde 17: Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar.

Bknz. [https://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf](https://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf)

sekteye uğratar. Bu anlamda bilgi düzensizlikleri yalnızca bireysel bir dijital okuryazarlık sorunu değil, aynı zamanda çocuğun katılım hakkının ihlali olarak değerlendirilebilir.

### 3.3. Sağlıklı Yaşama ve Gelişme Hakkı

BM ÇHS'de güvence altına alınan çocuğun sağlık hakkı (Madde 24), bilgi düzensizlikleri nedeniyle zarar görebilmektedir. Bilgi düzensizlikleri çocukların sağlıklı yaşam ve gelişim hakkını doğrudan tehdit eden çok boyutlu bir halk sağlığı sorunudur. Yanlış bilgilerin dijital ortamlarda hızla yayılması, ebeveynlerin/bakım verenlerin çocuklarının sağlığıyla ilgili hatalı kararlar almasına, çocukların fiziksel ve ruhsal açıdan zarar görmesine neden olabilmektedir. Aşı karşıtlığı, bilgi düzensizliklerinin çocukların yaşam hakkını tehdit eden en somut örneğidir. İnternette yayılan asılsız iddialar ve komplo teorileri, ebeveynleri/bakım verenleri çocuklarını aşılattırmaktan alıkoyarak hastalık riskinin artmasına neden olabilmektedir (Arıcan & Badur, 2022). Deprem gibi afet dönemlerinde medya ve sosyal medya üzerinden yayılan teyit edilmemiş korkutucu görseller, çocukların güvensizlik hissi yaşamalarına ve kendilerini sürekli tehdit altında hissetmelerine neden olabilmektedir. Sürekli yanlış veya manipüle edilmiş bilgi bombardımanına maruz kalmak, çocukların dünyayı olduğundan daha güvensiz ve daha kaotik algılamalarına neden olabilir.

Gelişen yapay zekâ teknolojileriyle birlikte çocukların sağlıklı gelişim hakkına yönelik risklere yeni bir boyut eklenmiştir. Özellikle sağlık, cinsel sağlık gibi konularda yapay zekâ araçlarının ürettiği yanlış, manipülatif bilgiler çocukların fiziksel ve psikolojik iyilik hallerini tehdit ederek önemli bir hak ihlalini beraberinde getirmektedir. Çocuklar, cinsel sağlık, ruh sağlığı ve fiziksel sağlığa ilişkin konularda ebeveynleri ile paylaşamadıkları sorularını sohbet botlarına daha fazla sormaya başlamışlardır (Kaberi vd., 2025). Özellikle ergenlik dönemindeki gençler, ruh sağlığı sorunlarını, özel düşüncelerini ve hassas konuları konuşmak için insanlardan ziyade yapay zekâ sistemlerine yönelebilmektedir. Dışlanmış veya yalnız hisseden çocuklar ve gençler için yapay zekâ, bir adres olarak görülebilmektedir (Pinto, 2024). Fakat bu araçlardan gelen tavsiyeler ve teşhisler sağlık hakkı açısından önemli bir ihlal alanı yaratabilir. Fakat sohbet botlarının bir terapist veya şefkatli bir arkadaş gibi algılanması, çocukların şüpheliciliklerini arka plana itmelerine neden olabilmekte ve bu da onları manipülatif içeriklere ve olası fiziksel ve ruhsal zararlara açık hale getirebilmektedir. Örneğin Kenya'da 13 yaşındaki bir çocuk, yapay zekâyı "en iyi arkadaş" olarak gördüğünü; çünkü onun kendisi hakkında "kötü bir şey söylemeyeceğini" ve onu yargılamadan sakinleştirdiğini belirtmiştir (Kaberi, 2025).

### 3.4. Şiddet, İstismar ve Ayrımcılıktan Korunma Hakkı

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (BM ÇHS) 2., 19., 34. ve 36. maddeleri; çocukları her türlü fiziksel/psikolojik şiddetten, cinsel istismardan, sömürüden ve ayrımcılıktan korumayı güvence altına alır. Bilgi düzensizlikleri, bu hakların ihlal edilmesine zemin hazırlayan dijital bir ekosistem yaratır. Dijital ortamlarda yayılan yanlış bilgiler ve nefret söylemleriyle körüklenen toplumsal kutuplaşma, akranlar arasında veya yetişkinlerden çocuklara yönelen doğrudan bir ayrımcılık (Madde 2 ihlali) pratiğine dönüşme riski taşımaktadır. Ayrıca çocukların çevrim içi ortamda karşılaştıkları sahte profiller, tık tuzakları (*clickbait*) ve aldatıcı içerikler; onları siber zorbalığa, dijital şiddete ve çevrim içi istismara karşı daha duyarlı hâle getirme riski taşımaktadır.

### 3.5. Mahremiyet ve Kişisel Verilerin Korunması Hakkı

Bilgi düzensizliklerinin bir türü olan "malenformasyon", doğrudan özel hayatın gizliliğini hedef alır. Wardle ve Derakhshan'ın (2017) tanımına göre malenformasyon; temelde doğru olan ancak özel kalması gereken bilgilerin, bir kişiye veya kuruma zarar vermek amacıyla kasten kamusal alana

taşınması eylemidir. Bir çocuğun özel mesajlarının ve fotoğraflarının ifşa edilmesi, mahremiyet hakkının ihlalidir. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocukları adına hesap açması, çocuklara ait fotoğraf ve bilgileri onların onayı olmaksızın paylaşması olarak özetlenebilecek “paylaşan ebeveynlik” (*sharenting*) pratiği de çocukların dijital ayak izlerinin oluşmasına neden olmaktadır (Yanık, 2025). İnternetteki bu kalıcı veriler, bilgi düzensizlikleri ekosistemdeki kötü niyetli kişilerin eline geçerek sahte profiller veya deepfake gibi zararlı içeriklerin üretilmesinde kullanılabilir; sonuç olarak çocukların itibarını ve özel yaşamını ciddi şekilde zedelemektedir.

#### 4. Bilgi Düzensizlikleri ile Mücadelede Mevcut Müdahale Modelleri

Çocukların ve gençlerin bilgi düzensizlikleri konusunda güçlenmelerine olan ihtiyaç doğrultusunda çeşitli materyaller üretilmektedir. Bu materyaller ağırlık olarak kitap, oyun, haber sitesi gibi formatlarda hazırlanmaktadır. Örneğin gizlilik, dijital güvenlik gibi konuları ele alan ve etkinlik önerileri içeren “Data Detox x Youth”<sup>4</sup>, gençlerin teknolojinin kontrolünü ellerine almalarına ve dijital güvenliklerini sağlamalarına yardımcı olacak adımlar sunmaktadır. Bu kit özellikle dijital izlerin nasıl azaltılabileceğine dair öneriler sunmaktadır. Daha yaratıcı formatta üretilen çalışmalar da vardır. Bunlardan biri olan “The Glass Room” ise interaktif bir sergi çalışmasıdır<sup>5</sup>. “Supercharged by AI” (15+ yaş)<sup>6</sup>, “Hello AI!”<sup>7</sup>, “Everywhere, All the Time”<sup>8</sup> başlıklı, taşınabilir sergi kitleri de hazırlanmıştır. Bu sergiler, yapay zekâ araçlarının günlük yaşamımız üzerindeki etkileri, dijital teknolojilerin sunduğu fırsatları ve riskleri ele alan ve ağırlıklı olarak çocukları ve gençleri hedefleyen araçlardır. “Siber Günlükler: Ekin ile Devrim’in Dijital Medya Kullanma Rehberi” ve “Fofu Adam: İnternette Sahte Haberler” isimli kitaplar çocuklara yönelik hazırlanan ve dijital dünyada çocuklara rehberlik etmeyi hedefleyen diğer materyallerdendir.

Çocuklara yönelik bir başka müdahale aracı ise, yaşlarına uygun ve güvenilir bilgiye erişim hakkını destekleyen haber çalışmalarıdır. Çocuklara yönelik bu araçlar genellikle yoğun emek ve bütçe gerektiren çalışmalardır ve ne yazık ki temel bir politika konusu olarak görülmemektedir (Carter vd., 2021, s. 352). Fakat bu tür çalışmalar çocuk haklarının yaşama geçmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Bilgi düzensizliklerinin arttığı kriz durumlarında çocukların gündeme dair merak ettikleri konulara ilişkin güvenilir bilgi edinme hakkını desteklemek oldukça önemlidir. 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinin ardından çocukların hızlı ve yaşlarına uygun biçimde bilgi alma hakkını desteklemek için “Çocuklara Haberler (+10)”<sup>9</sup> başlıklı bir haber çalışması yapılmıştır. Çocukların gündeme ilişkin ilgilendikleri konularda bilgi aldıkları başka bir örnek ise İsveç’te gerçekleşmiştir. “Lilla Aktuellt”<sup>10</sup> isimli haber kanalı İsveç ulusal kanalı SVT çatısı altında, 8-12 yaş çocuklara haber iletme sorumluluğu taşımaktadır. Bu kanal, hafta içi günlük, kısa ve çocuklara özel haber yayını

<sup>4</sup> Bu çalışma hakkında detaylı bilgi için bkz. <https://datadetoxkit.org/tr/home/>

<sup>5</sup> Bu çalışma hakkında detaylı bilgi için bkz. <https://tacticaltech.org/projects/the-glass-room/>

<sup>6</sup> Web sitesi: [tacticaltech.org/supercharged-by-ai-experience/](https://tacticaltech.org/supercharged-by-ai-experience/)

Portfolyo: [cdn.ttc.io/s/tacticaltech.org/HelloAI\\_Portfolio.pdf](https://cdn.ttc.io/s/tacticaltech.org/HelloAI_Portfolio.pdf)

<sup>7</sup> Web sitesi: [tacticaltech.org/artificial-intelligence-and-us/](https://tacticaltech.org/artificial-intelligence-and-us/)

Portfolyo: [cdn.ttc.io/s/tacticaltech.org/HelloAI\\_Portfolio.pdf](https://cdn.ttc.io/s/tacticaltech.org/HelloAI_Portfolio.pdf)

<sup>8</sup> Web sitesi: [tacticaltech.org/everywhere-all-the-time-experience/](https://tacticaltech.org/everywhere-all-the-time-experience/)

Portfolyo: [cdn.ttc.io/s/tacticaltech.org/Deck\\_Everywhere-all-the-time.pdf](https://cdn.ttc.io/s/tacticaltech.org/Deck_Everywhere-all-the-time.pdf)

<sup>9</sup> 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinin ardından çocukların, özellikle afet ve kriz dönemlerinde, kendi gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun haberlere erişimlerini desteklemek amacıyla İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi tarafından 6 Şubat – 14 Mart 2023 tarihleri arasında, uzmanların desteğiyle yürütülmüştür. Her sayısına farklı bir çizerin destek verdiği bu haber çalışmasına <http://cocuk.bilgi.edu.tr/10-cocuklara-haberler/> adresinden erişilmektedir.

<sup>10</sup> Detaylı bilgi için <https://www.svtplay.se/lilla-aktuellt-och-lilla-aktuellt-skola>. Bilgi Çocuk Çalışmaları Birimi tarafından Genç Sesler Projesi kapsamında hazırlanan videoya <https://www.youtube.com/watch?v=BcprkwnrS9A> adresinden erişebilirsiniz.

yapmaktadır. “Six Fact-Checking Lessons For Kids”<sup>11</sup> ise 9-11 yaş çocuklara yönelik 6 ilgi çekici öykü üzerinden oluşturulmuş bir öğrenme materyali olarak tasarlanmıştır. “Hector’s World”<sup>12</sup> (5-10 yaş) çocuklara yönelik animasyonlar, interaktif öyküler ve karakterler üzerinden güvenli internet kullanımı konusunda çocukları erken yaşta güçlendirmeyi hedefleyen bir öğrenme materyali olarak tasarlanmıştır.

Mevcut araştırmalar göstermektedir ki çocuklar, dijital ortamlarda karşılaştıkları bilgilerin doğruluğundan emin olmak için ailelerinden, güvendikleri bir yetişkinden ya da öğretmenlerinden destek almaya ihtiyaç duymaktadır (Özaydın & Kumral, 2021, s. 369). Sadece çocukların değil öğretmenlerin ve ebeveynlerin de bu konuda güçlendirilmesi gerekmektedir (Söylemez, 2012, s. 42; Koç, 2016, ss. 231-232; Tanrıkulu, 2019, ss. 102-103; Alımcı, 2019, s. 56; Uyar & Asrak Hasdemir, 2023, s. 79). Öğretmenlerin bilgi düzensizlikleri ile mücadele konusunda güçlenmesi ve çocuklara rehberlik edebilmesi için bilgi edinmelerini hedefleyen içeriklerin, çoğunlukla kılavuz, açık erişim ders ve müfredat olarak hazırlandığı görülmektedir. Kılavuzlar, genellikle teorik bilginin yanı sıra pratik uygulama önerilerine de yer vermektedir. Örneğin, Türkiye’de teyit.org ile Öğretmen Ağı’nın birlikte hazırladığı “Eğitimde Dijital Okuryazarlık: Öğretmenden Öğretmene El Kitabı”<sup>13</sup> (2021), eğitimcilerle hem teorik bilgi hem de sınıfta uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri sunmaktadır. Dijital okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin güçlenmesine yönelik “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu” hazırlamıştır. Aynı zamanda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunda da medya okuryazarlığına ilişkin içeriklere yer verilmektedir. Yukarıda bahsedilen bu tip içerikler dijital medya okuryazarlığı konusunda temel düzeyde bilgi sunması bakımından çok önemlidir.

Öğretmenlere yönelik içeriklerin bir kısmı, sınıflarında uygulayabilecekleri ders planları olarak hazırlanmıştır. Bu ders planlarında farklı formatlarda içeriklerin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Örneğin News Literacy Project, infografik, poster, video, test içeren ders planları sunmakta ve öğretmenlerin sınıfta kullanabilecekleri sunum ve etkinlik önerilerine yer vermektedir. Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan “How to spot and fight disinformation?” isimli içerik<sup>14</sup> (2024) ise öğretmenlere yönelik el kitabı ve sunum içermektedir. Dijital iyi olma halini desteklemek için öğretmenlerin önemli bir rolde olmasından hareketle hazırlanan “Digital Well-Being Lesson Plan” öğretmenlerle iş birliği içinde hazırlanmıştır. Google ile iKeepSafe iş birliği ile hazırlanan “Dijital Vatandaşlık ve Güvenlik Ders Programı: İnternet Olmaya Var Mısın?”<sup>15</sup> (2017) da 7-12 yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenler için tasarlanmıştır. Programın bir parçası olarak hazırlanan “Interland” oyunu da içerikte yer almaktadır. “Civic Online Reasoning” de öğretmenlere yönelik, ağırlıklı olarak video içeriklerden oluşan bir müfredat geliştirmiştir. Common Sense tarafından araştırmaya dayalı biçimde ve öğretmenlerle birlikte geliştirilen “Digital Literacy & Well-Being Curriculum” yapay zekâ okuryazarlığı, güvenlik, dijital ayak izi, bilgi ve medya okuryazarlığı, siber zorbalık, ekran süresi gibi konularda 140+ ders içeren ücretsiz bir platform sunmaktadır. Bir diğer örnek ise, “Media Literacy Case for Educators” projesinin bir parçası olarak hazırlanan müdahale modelidir. Bu modelin en

<sup>11</sup> Öğrenme materyaline ulaşmak için bkz. <https://dcpc.info/wp-content/uploads/2023/01/Six-fact-checking-lessons-for-kids.pdf>

<sup>12</sup> <https://hectorsworld.com>

<sup>13</sup> Öğretmenlerin katılımıyla hazırlanan bu rehberle

[https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/egitimde\\_elestirel\\_dijital\\_okuryazarlik.pdf](https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/egitimde_elestirel_dijital_okuryazarlik.pdf) adresinden erişilmektedir.

<sup>14</sup> 15-18 yaşa yönelik hazırlanan bu içeriğe <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/toolkit-teachers-how-spot-and-fight-disinformation> adresinden erişilmektedir.

<sup>15</sup> [https://beinternetawesome.withgoogle.com/tr\\_ALL/kaynaklar](https://beinternetawesome.withgoogle.com/tr_ALL/kaynaklar)

önemli özelliklerinden biri gençlerin ve öğretmenlerin de sürece dahil edilmesidir.<sup>16</sup> Yapılan atölyelerde hem 13-19 yaş aralığındaki çocuklara ve gençlere hem de öğretmenlere medya ve bilgi okuryazarlığına ilişkin hangi konuları, nasıl ele almanın daha iyi olacağı sorulmuş ve eğitim planı için somut ihtiyaçlar ortaya çıkarılmıştır.

UNESCO da öğretmenler için bir müfredat önerisi sunmaktadır. “Media and Information Literacy Curriculum for Teachers” (2011) başlıklı müfredatta birinci modülde, ifade özgürlüğü ve bilgiye erişmenin medya ve bilgi okuryazarlığının temeli olduğu, ifade özgürlüğünün konuşma dışında bilgi arama, alma ve yayma hakkını da içerdiği belirtilmektedir. Bu müfredat, medyanın güvenilir bir kaynak olarak gösterildiği, oysa yanlış bilginin her zaman her yerde karşımıza çıkabileceği ve bazen yanlış bilginin kasıtlı olarak da yayılabileceği nedenleriyle eleştiri almış, müfredatın daha eleştirel bir bakış açısıyla yeniden ele alınması gerekliliği vurgulanmıştır (Alcolea-Díaz vd., 2020). Bir başka çalışmada da UNESCO’nun 2011 tarihli bu müfredatı ile 2021 AlfaMed karşılaştırılmış, UNESCO müfredatının güncellenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Renés-Arellano vd., 2021). 2021 yılında UNESCO’nun hazırladığı “Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely” başlıklı kapsamlı müfredatta medya ve bilgi okuryazarlığına giriş, yanlış bilgi ve nefret söylemi, özgürlük ve etik üretim süreçleri, mahremiyet ve bireysel haklar gibi temalar ele alınmış ve hak temelli bir yaklaşım kullanılmıştır.

Doğal afet ve kriz dönemleri hem çocuklar hem de yetişkinler açısından medya okuryazarlığı konusunu tekrar ele almayı gerektirmektedir. Uzaktan eğitim, sosyal mesafe ve sokağa çıkma yasaklarıyla birlikte çocukların dijital medyada geçirdikleri süre artmış fakat bununla birlikte dijital medya okuryazarlık orta seviyede kalmıştır (Üstündağ, 2021). Sadece çocuklar değil pandemi sürecinde öğretmenler de medya kullanım becerileri konusunda zorlanmışlardır (Çizmecici & Karabağ Köse, 2021). Sürdürülebilir ve anlamlı bir öğrenme süreci için sadece öğretmenler değil ebeveynlerin de sürece dahil edilmesi önemlidir. Örneğin Common Sense tarafından geliştirilen platformda “Parents’ Ultimate Guides” başlığında ebeveynlere rehberlik edecek içerikler yer almaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte çevrim içi ortamlardaki riskleri fark etmeleri ve fırsatları değerlendirmeleri için ebeveynlere yönelik müdahale araçları da geliştirilmelidir (Çınar, 2023).

Bilgi düzensizlikleri ile mücadelede kullanılan yaklaşımlarda oyun temelli öğrenme yaklaşımı çıkmaktadır. Örneğin RESAID Projesi<sup>17</sup>, bilgi düzensizliklerine karşı toplumsal ve bilişsel dirençliliği artırmak amacıyla oyunlaştırmadan ve dijital oyunlardan yararlanmıştır. "InfoChief", "Catch and Match", "Fanus" ve "Sparkline" isimli bu oyunlar; kriz yönetimi, manipülasyon aktörlerini tanıma, kişinin kendi yankı odasıyla yüzleşmesi ve dijital akışta doğruyu bulması gibi süreçleri oyunculara farklı rollerle deneyimleterek öğretir. Bu oyunlaştırma ekosistemiyle, bireylere yanlış bilgiye karşı sadece teorik bir savunma değil, kalıcı bir bilişsel direnç ve kendi kararlarını alma yönünde pratik bir "yapabilirlik" kazandırılması hedeflenmektedir. Bu tip müdahale örneklerinin doğrudan çocuklara yönelik versiyonlarının var olduğu da görülmektedir. “Privacy Pirates” (7-9 yaş)<sup>18</sup>, “Reality Check” (14-

<sup>16</sup> <http://www.eun.org/news/detail?articleId=9675734>

<sup>17</sup> Avrupa Komisyonu Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezleri Programı tarafından desteklenen Bilgi Düzensizliklerine Karşı Toplumsal Bilişsel Dirençlilik Yaratmak (Creating Societal Cognitive Resilience Against Information Disorders-RESAID), İstanbul Bilgi Üniversitesi tarafından yürütülmektedir. Proje, bilgi düzensizliklerine karşı çok boyutlu dirençlilik için müdahale modelleri tasarlamaktadır. Proje hakkında detaylı bilgiye <https://resaid.bilgi.org.tr> adresinden, proje kapsamında üretilen çevrim içi açık derse ve dijital oyunlara ise <https://resaidmooc.org/tr> adresinden erişilmektedir.

<sup>18</sup> <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/educational-games/privacy-pirates>

18 yaş), “Data Defenders” (9-12 yaş)<sup>19</sup>, “Interland” (7-12 yaş)<sup>20</sup>, “Cat Park” (15+ yaş)<sup>21</sup>, “Oktogram” (9+ yaş)<sup>22</sup>, “Disinformation Challenge” (10-18 yaş)<sup>23</sup>, “Escape Fake” (12-18 yaş)<sup>24</sup> gibi dijital oyunların yanı sıra “A Game About Algorithms”<sup>25</sup> gibi, basılabilir kartlarla oynanan müdahalelerin hazırlandığı da görülmektedir. Bu oyunlar genel olarak çocukların dijital medyada karşılaştıkları yanlış bilgilere şüphe ile bakmalarını, veri güvenliğini ve doğrulamayı teşvik etmeyi, bilimsel bilgilerin inkâr edilmesi gibi risklere karşı bilinç geliştirmeyi, eleştirel düşünme becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir.

Oyunlar, yanlış bilgilerin nasıl yayılabileceğine dair teknikleri tanıtarak bireylere yanlış bilgilere maruz kalmadan önce dirençlilik kazandırmayı hedeflemektedir. Bu aşılama teorisini (*inoculation theory*) temel alan yaklaşımı oyunlarda görmek mümkündür. Bu yaklaşımda çevrim içi ortamlarda yanlış bilgilerin yayılma biçimi bir virüse benzetilmektedir (Basol vd., 2020). Bu noktada bireylerin sadece yanlış bilgilerle karşılaştıklarında tepki vermeleri değil, karşılaşmadan önce bir direnç geliştirmeleri hedeflenir. Başka bir ifadeyle, yanlış bilgileri sonradan çürütme (*de-bunking*) yaklaşımlarının aksine ön çürütme (*pre-bunking*) yaklaşımının kullanılması, yanlış bilgilerin yayılmasına karşı etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Roozenbeek & van der Linden 2019; Roozenbeek vd., 2020). Huzurlu bir mahallede yanlış bilgiyi yayma görevi üstlenerek deneyimsel öğrenmeyi hedefleyen Harmony Square (15+ yaş)<sup>26</sup> isimli oyun, aşılama teorisinden faydalanmakta, oyuncular oyun deneyimi sırasında duygusal dil kullanımı, kutuplaştırma ve komplo teorilerini yayma, botlar ve sahte hesaplar ile etkileşimi ve beğenileri artırma gibi manipülasyon taktiklerinin zayıf bir dozuna maruz bırakılmaktadır. Öğretmenler için, oyunu nasıl kullanabileceklerini anlatan bir rehber de hazırlanmıştır. Bu müdahalenin etkileri analiz edilmiş ve oyunun aşılama aracı olarak etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat etkisinin kalıcılığının değerlendirilmediği de bir sınırlılık olarak belirtilmelidir (Roozenbeek & van der Linden, 2020).

İklim konusundaki yanlış bilgilere karşı 12 yaş ve üstü çocukları güçlendirmeyi hedefleyen “Cranky Uncle”<sup>27</sup> oyunu da aşılama teorisinden faydalanmıştır. Aşılama ve mizah, kullanıcıların mantık hatalarını fark etmelerine ve yanlış bilgilere karşı direnç kazanmalarına katkı sağlayabilme potansiyeli taşımaktadır (Cook, 2021; Cook vd., 2023). İklim değişikliğine ilişkin yanlış bilgilere dair aşılama ile direnç kazanma konusunda fen bilimleri öğretmenleriyle “Huysuz Dayı” (Cranky Uncle isimli oyun Türkçe’ye bu şekilde çevrilmiştir) oyunu bir müdahale aracı olarak kullanılmış ve aşılamanın bir fark yaratabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Çetinkaya, 2024). Sonuç olarak literatürdeki çalışmalar çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgi düzensizlikleri ile mücadele konusunda güçlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu, ortak tasarımı müdahalelerin olumlu etki ettiğini, aşılama teorisinin ve oyun temelli yaklaşımların katkısının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

## 5. Hak Temelli, Kapsayıcı ve Katılımcı Modeller için Politika Önerileri

Literatür ve güncel çalışmalar ışığında, çocukları bilgi düzensizlikleri ile mücadele etmek konusunda desteklemek için ihtiyaç duyulan müdahale önerileri ve stratejiler aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

<sup>19</sup> <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/educational-games/data-defenders-grades-4-6>

<sup>20</sup> [https://beinternetawesome.withgoogle.com/tr\\_all/interland](https://beinternetawesome.withgoogle.com/tr_all/interland)

<sup>21</sup> <https://www.catpark.game>

<sup>22</sup> <https://eng.szkolazklasa.org.pl/materialy/octogram-educational-game/>

<sup>23</sup> <https://nepasimauk.lt/en>

<sup>24</sup> <https://escapefake.org/game/>

<sup>25</sup> <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/educational-games/for-you-game-about-algorithms>

<sup>26</sup> <https://www.harmonysquare.game>

<sup>27</sup> <https://app.crankyuncle.info/language>

### 5.1. Dijital Medya Okuryazarlığı Eğitimleri ve Dirençlilik Kapasitesinin Güçlendirilmesi

Türkiye bağlamında çocuklarla yapılan eğitimler, eleştirel okuryazarlık kazanmak, medyayı etkin ve sorumlu kullanmak konusunda çocuklara katkı sunabilmektedir (Aslan, 2023; Coşan, 2019; Tanrıku, 2019). Ulusal literatürde sahte haber (*fake news*) özelinde çocukların deneyimlerini ele alan çalışmalar medya okuryazarlığının bilgi düzensizliklerine karşı dirençlilik kazanmada olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır. Örneğin 13-18 yaş arası 71 çocukla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre bu yaş grubundaki çocuklarda medya okuryazarlık düzeyi yükseldikçe sahte haber konusundaki farkındalık düzeyi de artış göstermiştir (Gündoğan, 2019). Fakat medya okuryazarlığı dersi kapsamında sahte haber konusunun daha fazla yer bulması ve tüm öğrencilerin bundan yararlanması bir zorunluluktur (Yeles Karaman, 2024).

Geleneksel dijital medya okuryazarlığı eğitimlerine yapay zekâ ve algoritma farkındalığının dâhil edilmesi günümüzde kritik bir zorunluluk haline gelmiştir. Çevrim içi ortamlarda çocukların karşılaştıkları bilgilerin büyük bir kısmı, yapay zekâ tabanlı sistemler ve algoritmalar tarafından belirlenmektedir. Bu algoritmalar, bilginin doğruluğundan çok kullanıcıların platformda daha fazla zaman geçirmesini sağlamaya odaklanmaktadır. Bu nedenle bu sistemler genellikle sansasyonel, duyguları tetikleyen ve çarpıcı içerikleri ön plana çıkarma eğilimindedir. Bu durum, yanlış bilgilerin çocuklar arasında da yayılmasını hızlandırmaktadır. Dolayısıyla, çocukların bilgi düzensizliklerine karşı eleştirel bir yaklaşım geliştirebilmeleri için algoritmaların işleyiş biçimini kavramaları hayati bir önem taşımaktadır. Ancak mevcut araçlar incelendiğinde yapay zekânın ve algoritmaların bu karmaşık işleyişini aktarmak için çocukların yaşına ve gelişimine uygun, çocuklarla birlikte hazırlanan öğrenme araçlarının eksik olduğu görülmektedir. Çocuklar homojen bir grup değildir; bununla birlikte bebeklikten ergenliğe kadar ihtiyaçları ve becerileri sürekli dönüşmektedir. Bu nedenle bilgi düzensizlikleriyle mücadele için geliştirilecek müdahalelerin de çocukların becerilerine, ihtiyaçlarına ve gelişimlerine uygun olması çok önemlidir.

Güvenilir ortamda, yanlış ve yanıltıcı bilgilere kontrollü olarak maruz kalınması ve çocukların bunlara aşinalığı, şüpheliklerini geliştirmek açısından önemlidir. Böylece çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabilir. Orticio ve arkadaşları (2024) 4-7 yaş çocuklarla yaptıkları araştırmalarında daha önce yanlış bilgiye maruz kalan çocukların doğru bilgiye ulaşmak için daha fazla kanıt aradıklarını belirtmektedir. Bu aslında aşılama teorisinin (*inoculation theory*) temelinde yatan yanlış bilgiye zayıf bir doz maruz bırakma yöntemi ile örtüşmektedir. Ancak Orticio ve arkadaşları (2024) geleneksel aşılama taktiklerinin çocukların bilişsel karar verme süreçlerindeki farklılıklar nedeniyle onlarda yetişkinlerdeki kadar etkili olamayabileceğine de dikkat çekmekte; bunun yerine çocukların fark edilebilir yanlışlıklara maruz bırakılarak bilgiyi değerlendirmeye yönelik geniş bir beceri setinin (eleştirel düşünme) geliştirilmesine odaklanılması gerektiğini savunmaktadır.

Literatürdeki çalışmalarda yanlış bilgiye karşı müdahale stratejilerini içeren örneklerin uygulandığı ve etkili olup olmadığı incelenmiştir (Johnston, 2020; Heijnen vd., 2021; van Helvoort & Thissen, 2022; Skipper vd., 2023; Capecchi vd., 2024; D'Errico vd., 2024; Hartwig vd., 2024; Tamboer vd., 2024; Orosz vd., 2024; Aprin vd., 2024; Koutsikou & Antonopoulos, 2025; Ku vd., 2025; Verhelle & Loos, 2025). Özellikle oyunlaştırılmış eğitim uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Örneğin Slovakya'da 15-18 yaş grubu 130 çocukla "Follow Me" isimli kart oyunu oynanmış ve bu oyunun çocukların karşılaştıkları bilgilere karşı şüpheli yaklaşımlarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pomichal & Trnka, 2023). Aynı biçimde sosyal medya arayüzünün simüle edildiği bir başka oyun da 12-15 yaş grubuyla denenmiş ve yanlış haberleri ayırt etmede olumlu sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Capecchi vd., 2024). Yine başka bir oyunlaştırılmış eğitim uygulaması da 9-12 yaş grubu

çocuklar ile uygulanmış; doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etme, şüpheli yaklaşma ve farklı kaynaklardan kontrol etme konusunda olumlu gelişmelerin olduğu belirtilmiştir (Koutsikou & Antonopoulos, 2025).

Bilgi düzensizliklerinin yayılmasını farklı bir boyuta taşıyan yapay zekânın, "akıl yürütüyor ve kendi başına karar alabiliyor" olarak algılanması ve kullandığı akıcı dil çocukların buradan gelen bilgileri otorite olarak algılamasına ve buna bağlı olarak fazla güven duymasına neden olabilmektedir (Solyst vd., 2024; Heeg & Avraamidou, 2024). Çocuklar, akıcı ve profesyonel dil kullanan teknolojilere karşı "bir otorite" hissiyle aşırı güven geliştirebilmekte ve buradan gelen bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirmeden doğru olarak kabul edebilmektedir. Mertala vd. (2022) yapay zekâyı bir "gizem" olmaktan çıkarmanın dijital okuryazarlık açısından hayati bir katkı sunacağını belirtmektedir. Solyst ve arkadaşları (2024) da yapay zekânın sınırlılıklarının ve yapabileceği hataların çocuklara gösterilmesinin çocuklardaki bu "aşırı güven" halini kırabileceğini vurgulamaktadır. Çocuklara, sistemin yaptığı hataların, halüsinasyonların ve önyargıların gösterilmesi, onların doğal şüpheliklerini tetikleyerek eleştirel okuryazarlıklarının güçlenmesine katkı sunabilir.

## 5.2. Çocuğu Merkeze Alan Tasarım: Katılımcı ve Disiplinlerarası Yaklaşımlar

İlgili literatür incelendiğinde, bilgi düzensizlikleri üzerine yapılan kapsamlı araştırmaların büyük ölçüde yetişkinlere ve genel nüfusa odaklandığı; çocukların dijital içeriklerle etkileşimlerinde yanlış bilgilerle nasıl başa çıkabildiklerine dair hala çok az şey bilindiği görülmektedir (Sharevski & Vander Loop, 2023; Chakrabarti vd., 2025; Kops vd., 2025; Lemaire vd., 2025). Türkiye'deki çalışmalar çocukların dijital dünyadaki varlığını genellikle genel medya okuryazarlığı, ekran süresi veya siber zorbalık ekseninde incelemektedir. Bu tür çalışmalar çocukların yanlış bilgi ile etkileşimlerini anlamaya yönelik önemli bulgular sunsa da bilgi düzensizliklerini merkeze alan çalışmaların henüz çok kısıtlıdır. Oysa çocukların dijital ortamda karşılaştıkları yanlış bilgilerle olan etkileşimlerini kendi gözlerinden anlamak, çocukların ihtiyaçlarına cevap veren, etkili, uzun vadeli ve hak temelli müdahale stratejileri geliştirebilmek için çok önemlidir.

Bilgiye erişim süreçleri ve pratikleri tüm çocuklar açısından aynı anlamı taşımamaktadır. Tüm bu süreçler internete ve cihazlara erişimde dezavantajlı durumdaki çocuklar, kız çocukları, göçmen çocuklar, engelli çocuklar gibi farklı gruplar açısından çok farklı biçimlerde deneyimlenerek farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Bu grupların kendilerine özgü koşullarının getirdiği ihtiyaçlarının yeterince anlaşılmadığı ve bu konuda araştırma sayısının artması gerektiği açıktır. Bu nedenle bu gruplar da dahil olmak üzere çocukların bilgiye nereden ve nasıl eriştikleri, doğru ve güvenilir bilgiye erişirken hangi zorluklarla karşılaştıkları ve bunun üstesinden gelmek için neler yaptıklarını öğrenmek, daha kapsayıcı ve güvenli bir bilgi ekosistemi inşa etmek açısından hayati bir öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) ve 25 No'lu Genel Yorum çerçevesinde, çocukların dijital ortamlarda sadece korunma değil, aynı zamanda güvenilir bilgiye erişim ve güvenli katılım hakları da vurgulanmaktadır. Çocukların bilgi ile olan etkileşimlerini, günlük deneyimlerini, bilgi düzensizliklerine karşı stratejilerini anlamak onların sadece birer "bilgi tüketicisi" olmaktan çıkarılıp, çözümlerin üretilmesinde aktif birer tasarım ortağı olarak kabul edildikleri katılımcı modellerin inşası için çok önemlidir.

Müdahale geliştirme süreçlerinde çocukların aktif rol alması, müdahalenin etkisinin artmasını sağlayabilir (Orosz vd., 2024). Aktif olarak bilgi üretimi sürecine dahil olmaları ve yanlış bilginin üretim süreçlerini güvenli bir ortamda deneyimlemeleri, çocukların yanlış bilgilerin nasıl oluşturulduğunu ve nasıl tespit edilebileceğini anlamaları açısından yardımcı olabilmektedir (van Helvoort & Thissen,

2022). Yetişkinlerle çocukların karşılaştırıldığı bir çalışmada çocukların yanlış bilgi ile doğruları ayırt etme becerisinin yetişkinler kadar gelişmiş olmadığı fakat bilişsel yansıtma becerisi (*cognitive reflection*), başka bir deyişle sezgiler yerine analitik düşünmeyi tercih etme alışkanlıkları, yüksek olan çocukların sahte haberi gerçeğinden ayırmada oldukça başarılı olduklarını kanıtlamıştır (Shtulman vd., 2025). Ne var ki dijital dünyada yalnızca analitik düşünmek yeterli olmamaktadır. Yetişkinler; haber üretim süreçleri, gazetecilik standartları ve medyanın kurumsal işleyişi hakkında bir bilgi birikimine sahip oldukları veya olabilecekleri için kaynağın güvenilirliğini değerlendirmede çocuklara kıyasla daha avantajlıdır. Çocukların bu konularda deneyim ve bilgi edinmesini sağlayacak müdahaleler geliştirilmesi ve bu modellerin uzun vadedeki etkisinin ölçülmesi bu nedenle çok önemlidir. Örneğin etnik aldatmacalara (*racial hoaxes*) odaklanan ve 12-16 yaş grubuna yönelik çalışmada müdahalenin bir parçası olarak, göçmen bir karakterin bakış açısıyla haber çocuklara yeniden yazdırılmış ve bu yöntemin etnik ön yargıların azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (D'Errico vd., 2024).

Literatürde özellikle çocukların seslerine ve görüşlerine alan açan çalışmalar çocukların dijital ortamlarda karşılaştıkları bilgi düzensizlikleri ile mücadele etmek için nelere ihtiyaç duyduklarını anlamak için önemli ipuçları sağlamaktadır. Çocuklar, dijital dünyada karşılaştıkları sorunların çözümünde teknolojinin yasaklanmasını değil, kendi yaşlarına ve gelişimsel düzeylerine uygun, güvenli araçların tasarlanmasını talep etmektedir. Örneğin Kaberi ve arkadaşları (2025) tarafından Kenya'da yapılan çalışmada çocuklar, yapay zekânın kendilerine sadece doğrudan hazır cevaplar veren bir "kopya aracı" olmasından ziyade, onlara konuları nasıl yapacaklarını açıklayan bir "rehber" olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada çocuklar, teknoloji tasarım süreçlerinde kendi seslerinin duyulmamasından ve süreçlere dâhil edilmemelerinden rahatsızlık duyduklarını ifade etmiştir. Çocuklar aynı zamanda kendilerine özel tasarlanmış, güvenli yapay zekâ araçlarına ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Literatürdeki diğer güncel çalışmalar da çocukların teknoloji şirketleri tarafından sadece birer veri kaynağı olarak görülme yerine "tasarım ortağı" olarak süreçlere dâhil edilmelerinin önemini altını çizmektedir (Mathiyazhagan & La Fors, 2023).

Yukarıda da değinildiği üzere, gençler becerilerinin ve potansiyellerinin küçümsendiği, kendilerine sürekli "ne yapmaları gerektiğinin" dikte edildiği müdahalelerden kaçınmaktadır. Bu durum, çocukları bilgi, beceri ve rasyonel düşünme kapasitesinden yoksun, yalnızca korunmaya muhtaç varlıklar olarak gören geleneksel çocukluk algısının köklü bir biçimde sorgulanmasını gerektirmektedir. Geleneksel çocukluk paradigmasının ve yetişkin lehine işleyen güç hiyerarşisinin aşılması, sadece bilgi düzensizlikleriyle mücadele konusunda etkili stratejiler geliştirmek için değil; genel anlamda çocukların dijital medya ekosisteminde güçlenmeleri ve hak sahibi aktif bireyler olarak var olmaları için de temel bir zorunluluktur. Başta bilgi düzensizlikleri olmak üzere, dijital dünyanın barındırdığı tüm riskler ve fırsatlar karşısında kalıcı ve etkili çözümler üretebilmek; çocukların "eksik", "tamamlanmamış" veya "geleceğin yetişkinleri" olarak değil, bugünün dijital yaşamında kendi deneyimlerinin uzmanı, eşit ve aktif özneler olarak kabul edilmesi ile mümkün olabilir.

Bu noktada çocukların dijital dünyadaki haklarının (korunma, bilgiye erişim ve katılım) dengelenmesinde temel bir rehber olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 5. maddesinde vurgulanan "çocuğun gelişen kapasitesi" ilkesine vurgu yapmak gerekmektedir. Bu kavram, çocukların özerkliğini kısıtlamaya yönelik otoriter ve korumacı/paternalist yetişkin tutumlarının aksine; çocuğun yaşla ve olgunlaşmayla birlikte edindiği yetkinlikleri merkeze alan güçlendirici bir ilkedir. Gelişen kapasite ilkesi, çocukların bilişsel ve sosyal becerileri arttıkça onlara yönelik katı koruma tedbirlerinin ve kısıtlamaların azaltılmasını ve buna karşılık kendi yaşamlarını etkileyen kararlara katılımlarının artırılmasını öngörmektedir. Çocukların bilgi düzensizlikleri ve yeni

teknolojiler karşısındaki bu beklentileri, sorunun yalnızca teknik bir mesele olmadığını; aksine etik, pedagojik ve hak temelli bir boyuta sahip olduğunu göstermektedir. Bu çok katmanlı yapı; siyaset bilimi, çocuk çalışmaları, iletişim, psikoloji, eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Disiplinlerarasılık, çocukların kendilerine özgü ihtiyaçlarına cevap veren daha bütüncül yaklaşımların oluşturulmasına katkı sunabilir.

### 5.3. Çok Paydaşlı Ekosistem, Devlet ve Platform Sorumlulukları

Çocukların yanı sıra öğretmenlerle birlikte çocukların yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun biçimde ortak yaratım (*co-creation*) yoluyla bir müdahale modeli geliştirilmesi, hem öğretmenler hem de çocuklar açısından olumlu etkiler yaratmaktadır (Kosmas vd., 2025). Dijital becerileri geliştirilirken öğretmenlerle öğrencilerin birlikte bir öğrenme süreci yürütmesi, öğrenmenin öğrenci katılımını da içerecek şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Karaduman, 2019, ss. 697-698). Örneğin medya okuryazarlığı dersi almış olan çocuklar belirtmektedir ki öğretmenin rehber rolünde olduğu ve öğrencilerin aktif rol aldığı bir süreç, oldukça etkili olmaktadır (Özel, 2020). İhtiyaçlara doğrudan cevap veren, kolay uygulanabilen ve uzun vadeli müdahalelerin tasarlanması, ancak öğretmen ve öğrencinin birlikte karar aldığı katılımcı bir ekosistemle mümkündür.

Tasarım tabanlı araştırma (*design-based research*) modeli olarak da bilinen, uygulama ile teoriyi birleştirerek çocuklarla ve diğer paydaşlarla katılımcı bir tasarım ve geliştirme süreci yürütülmesi çok önemlidir. Bu metodoloji, araştırma ile uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya çalışarak müdahalelerin katılımcılarla beraber tasarlanmasının anlamlı olduğunu savunur (Brown, 1992; Barab & Squire, 2004; Anderson & Shattuck, 2012; Konings vd., 2014). Bu yaklaşımda nitel ve nicel yöntemler beraber kullanılmakta ve katılımcılar tasarım sürecinin ortakları olarak yer almaktadır. Yinelenen döngülerle müdahale sürekli olarak gözden geçirilmektedir. Bu çok paydaşlı modelin en temel özelliği çocukları yalnızca dijital dünyanın pasif "bilgi alıcıları" veya "bilgi tüketicileri" olarak görmek yerine onları hak sahibi, çözüm üreten, yaratıcı tasarım ortakları olarak konumlandırmasıdır. Bu perspektif, çocuklara mekanik bir biçimde yalnızca teknik dijital beceriler kazandırmanın yeterli olmadığını; aksine çocukların bilgiyle ve dijital araçlarla kurdukları ilişkiyi etik, eleştirel ve toplumsal boyutlarıyla inşa etmeleri gerektiğini vurgular. Bu sayede çocuklar, yetişkinlerin onlar adına varsaydığı sorunlar üzerinden değil kendi günlük deneyimlerinden, ihtiyaçlarından ve ilgi alanlarından yola çıkarak somut ve kendilerine en uygun çözümleri geliştirme fırsatı bulabilir.

Dijital medya ortamında çocukların sıkça karşılaştıkları risklerden biri olan bilgi düzensizlikleri (UNDP, 2025, s. 75), çocukların karar alma süreçlerini olumsuz etkilerken, kafa karışıklığı ve güvensizlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Howard vd., 2021). Bu konu bilişsel veya teknik bir sorun olmanın ötesinde; çocuğun bilgiye erişim, ifade özgürlüğü ve katılım hakları başta olmak üzere temel insan haklarının yaşama geçmesini doğrudan engellemektedir. Örneğin, sağlık alanında yayılan yanlış bilgilerin aşılama oranlarında düşüşe neden olması, çocukların en temel hakkı olan sağlık ve yaşam hakkını tehdit eden somut bir etkidir (Lewandowsky vd., 2012; Villacis Calderon vd., 2023; Simon & Bracko, 2023; Brunson vd., 2024; Souto vd., 2024; Chadwick vd., 2024; Deane vd., 2025; McKeever vd., 2025). Dahası, yeterli ve güvenilir bilgiye erişemeyen çocukların, kendilerini ilgilendiren konularda bağımsız bir görüş geliştirmesi ve kararlara bilinçli bir biçimde katılması imkânsız hale gelmektedir. Çevrim içi ortamlarda yayılan yanlış bilgilerin ürettiği önyargılar, çocuklar arasında ayrımcılığı körükleyerek hak ihlallerine zemin hazırlamaktadır.

Amartya Sen'in (1980; Sen & Nussbaum, 1993) "yapabilirlikler yaklaşımı" (*capability approach*), insani gelişimi ve toplumların refah düzeyini sadece sahip olunan ekonomik kaynaklarla değil;

bireylerin değer verdikleri şeyleri "yapabilme" ve "olabilme" özgürlükleriyle ölçer. Bilgi düzensizlikleri, bireylerin tam olarak bu gerçek özgürlüklerini ve potansiyellerini hedef aldığı için derin bir hak ihlali olarak kabul edilir (RESAID, 2025). Sürekli yanlış, eksik veya manipüle edilmiş bilgiye maruz kalan bireylerin gerçeği yalandan ayırt etme ve buna dayanarak özgür, bilinçli kararlar alma kapasitesi zarar görmektedir. Çocukların dijital dünyadaki iyi olma hallerini ve temel haklara erişimlerini tam da bu "yapabilirlikler" çerçevesinde düşünmek hayati bir önem taşımaktadır. Bilgi düzensizlikleri, çocukların bu hakları kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları "bilgiye dayalı görüş oluşturma" ve "bağımsız karar verebilme" yapabilirliklerine doğrudan zarar vermektedir.

Bu riskler karşısında, çocukların haklarını koruma sorumluluğu ile onların bilgi edinme ve ifade özgürlüğü hakları arasında hassas bir denge kurulması hayati önem taşımaktadır (Gencel Bek, 2011, s. 32). Çocuğu tamamen kısıtlayan aşırı korumacı yaklaşımlar yerine ifade özgürlüğü, bilgiye erişim ve katılım haklarının tam anlamıyla hayata geçirilmesi, çocukların dijital dünyanın riskleri karşısında daha dirençli ve bilinçli bireyler olarak büyümelerine olanak tanımaktadır (Cordeiro vd., 2025, ss. 33-34). Bu noktada medya okuryazarlığı eğitimleri bilgiye erişim, eleştirel düşünme ve katılım konusunda destekleyici bir rol üstlenmektedir (Çakmak, 2013, s. 221). Bu eğitimlerin yalnızca bir bilgi aktarımından ibaret olmaması, özgürlük ve sorumluluk değerlerinin merkeze alınarak yapılması çocuklar açısından olumlu etki yaratmaktadır (Kul Kanbur, 2023). Fakat ilgili literatürde çocukların medya ile etkileşimleri genellikle bireysel beceriler üzerinden teknik bir konu olarak ele alınmaktadır. Oysa çocukların medya ortamında karşılaştıkları yanlış bilgiler hak ihlalleri ile doğrudan ilişkilidir. Konuyu bireysel bir beceri eksikliğinden ziyade hak temelli bir perspektifle ele alan bu yaklaşım; çocukların yalnızca yanlış bilgilere karşı bilişsel direnç geliştirmelerini sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda karşılaştıkları hak ihlallerini tanıyabilen, kendi haklarını savunabilen ve dijital ekosistemde aktif birer "hak öznese" olarak güçlenen bireyler olmalarının da önünü açacaktır.

Tüm bu hak ihlalleri (bilgiye erişim, katılım, sağlıklı yaşam ve gelişim) göz önüne alındığında, bilgi düzensizlikleriyle mücadelenin ve çocukların dijital dünyada güçlendirilmesinin yalnızca çocuğun, ebeveynlerin veya öğretmenlerin omuzlarına yüklenebilecek bireysel bir sorumluluk olmadığı açıkça görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda tüm yükün kendi omuzlarına binmesinden endişe duymaktadırlar; ebeveynlerin daha az bir bölümü çocukların bilgi düzensizlikleriyle karşılaşmalarının faydalı olabileceğini düşündükleri görülmektedir (Sharevski & Vander Loop, 2023). Literatür, dijital ekosistemde güvenli ve faydalı bir ortam sağlama sorumluluğunun öncelikli olarak çocukların etkileşime girdiği çevrim içi alanları tasarlayan ve yöneten dijital hizmet sağlayıcılarına (teknoloji şirketleri ve sosyal medya platformları) ve bu alanı düzenleyen devletlere ait olduğunu vurgulamaktadır.

Bilgi düzensizlikleri ile mücadelede eğitimcilerin ve ebeveynlerin/bakım verenlerin çabaları hayati bir öneme sahip olsa da çocukları çevrim içi ortamda koruma yükünün yalnızca bireylerin omuzlarına bırakılamayacağı açıktır. Bu noktada devletlerin, medya kuruluşlarının ve dijital hizmet sağlayıcıların ortak yasal ve kurumsal sorumlulukları devreye girmektedir. Devletlerin bu ekosistemdeki birincil sorumluluğu; etkili hukuki düzenlemeler ve politikalar inşa ederek çocukların temel haklarını teknoloji şirketlerinin veya üçüncü şahısların olası ihlallerine karşı korumak ve güvence altına almaktır. Öte yandan, sosyal medya platformlarının ve teknoloji şirketlerinin algoritmaların şeffaflığını ve hesap verebilirliğini sağlama, zararlı ve manipülatif içeriklerin yayılımını engelleme ve çocukların dijital mahremiyeti ile güvenliğini henüz tasarım aşamasından itibaren koruma altına alma yükümlülükleri bulunmaktadır. Özellikle kullanıcı etkileşimini ve kârı maksimize etmeyi hedefleyen bu platformların, bilgi düzensizliklerinin yayılımını durdurmak amacıyla şeffaf denetim süreçleri

yürütmesi, bağımsız içerik doğrulama süreçlerine alan açması ve kullanıcılara yönelik doğruluk/uyarı etiketleri gibi işlevsel mekanizmaları sistemlerine entegre etmesi zorunludur.

Aynı zamanda devletlerin ve kamu kurumlarının da sadece çocukları değil, tüm toplumu kapsayan eleştirel dijital okuryazarlık politikaları geliştirmesi; dezenformasyonla mücadelede etkili, şeffaf ve insan haklarına saygılı yasal çerçeveler oluşturması gerekmektedir. Bilgi düzensizlikleriyle etkili bir mücadele ancak devletlerin, sivil toplum örgütlerinin, eğitimcilerin, bakım verenlerin ve teknoloji şirketlerinin ortak hareket ettiği çok paydaşlı bir yaklaşımla mümkündür (Howard vd., 2021). Bu bağlamda, teknoloji şirketlerinden daha fazla şeffaflık, hesap verebilirlik ve küresel sorumluluk talep eden yaptırımların devletler ve politika yapıcılar tarafından hayata geçirilmesi gerekir.

## Referanslar

- Airenti, G. (2018). The development of anthropomorphism in interaction: Intersubjectivity, imagination, and theory of mind. *Frontiers in Psychology, 9*, Makale 2136. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02136>
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's media and information literacy curriculum for teachers from the perspective of structural considerations of information. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 28*(62), 103–114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Alımcı, F. (2019). *Kayseri'deki anne ve babaların internet medya okuryazarlığı bilinçliliği üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ali, S., DiPaola, D., Lee, I., Sindato, V., Kim, G., Blumofe, R., & Breazeal, C. (2021). Children as creators, thinkers and citizens in an AI-driven future. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, Makale 100040. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100040>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher, 41*(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X1142881>
- Andries, V., & Robertson, J. (2023). Alexa doesn't have that many feelings: Children's understanding of AI through interactions with smart speakers in their homes. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, 100176. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100176>
- Aprin, F., Peters, P., & Hoppe, H. U. (2024). The effectiveness of a virtual learning companion for supporting the critical judgment of social media content. *Education and Information Technologies, 29*(10), 12797–12830. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12275-6>
- Arıcan, I. & Badur, S. (2022). Bilgi düzensizlikleri ve infodemi için bir örnek: Aşı karşıtlığı. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 341–350. <https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.74>
- Aslan, G. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1–14. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Basol, M., Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2020). Good news about bad news: Gamified inoculation boosts confidence and cognitive immunity against fake news. *Journal of Cognition, 3*(1), Makale 2. <https://doi.org/10.5334/joc.91>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the “digital natives” debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(5), 321–331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>
- Brunson, E. K., Cheng, T. L., Salmon, D., & Sarche, M. (2024). *Guidance on routine childhood immunizations*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/27977>

- Buenestado-Fernández, M., García-Ruiz, R., Jiménez-Iglesias, E., & Barba-González, R. (2024). Beyond fear: Opportunities and positive use of ICT among children and adolescents. *Journal of Media Literacy Education, 16*(3), 133–153. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-3-10>
- Capocchi, S., Lieto, A., Patti, F., Pensa, R. G., Rapp, A., Vernerio, F., & Zingaro, S. (2024). A gamified platform to support educational activities about fake news in social media. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 17*, 1765–1779. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3410088>
- Carter, C., Steemers, J., & Davies, M. M. (2021). Why children's news matters: The case of CBBC Newsround in the UK. *Communications, 46*(3), 352–372. <https://doi.org/10.1515/commun-2021-0048>
- Chadwick, V. L., Saich, F., Freeman, J., & Martiniuk, A. (2024). Media discourse regarding COVID-19 vaccinations for children aged 5 to 11 years in Australia, Canada, the United Kingdom, and the United States: Comparative analysis using the narrative policy framework. *JMIR Formative Research, 8*, Makale e38761. <https://doi.org/10.2196/38761>
- Chakrabarti, H., Tobia, D. M., Landoni, M., & Pera, M. S. (2025). Online information disorder & children. *Proceedings of ROMCIR, 24–38*.
- Chang, X., Yan, Z., & Wong, G. K. (2026). Young children's understanding of artificial intelligence: A draw-a-picture analysis. *British Journal of Educational Technology, 57*(1), 346–372.
- Civic Online Reasoning. (t.y.). *Curriculum*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://cor.inquirygroup.org/curriculum/?tab=singles> adresinden erişilmiştir.
- Common Sense. (t.y.). *Digital literacy & well-being curriculum*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://www.common sense.org/education/digital-literacy> adresinden erişilmiştir.
- Common Sense. (t.y.). *Parents' ultimate guides*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://www.common sensemedia.org/parents-ultimate-guides> adresinden erişilmiştir.
- Cook, J. (2021). Cranky Uncle: A game building resilience against climate misinformation. *PlusLucis, 3*, 13–19.
- Cook, J., Ecker, U., Trecek-King, M., Schade, G., Jeffers-Tracy, K., Fessmann, J., Kim, S. C., Kinkead, D., Orr, M., Vraga, E., Roberts, K., & McDowell, J. (2023). The cranky uncle game: Combining humor and gamification to build student resilience against climate misinformation. *Environmental Education Research, 29*(4), 607–623. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2085671>
- Cordeiro, D. dos S., Praxedes, S. C. de S., & Miotto, M. V. de J. (2025). Early childhood education: Awareness and impacts of fake news. *Sortuz: Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies, 15*(1), Makale 1. <https://doi.org/10.35295/sz.iisl/2251>
- Coşan, C. (2019). *Medya okuryazarlığı eğitimi perspektifinde 11-13 yaş arası ilköğretim öğrencileri uygulamalı saha çalışması Türkiye örneği* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çakmak, E. (2013). Çocuk hakları ve medya okuryazarlığı eğitimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(22), 209–224.
- Çat, A. K., & Huseynova, Z. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma: Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Asya Studies, 9*(32), 133–150. <https://doi.org/10.31455/asya.1644270>
- Dangol, A., Newman, M., Wolfe, R., Lee, J. H., Kientz, J. A., Yip, J., & Pitt, C. (2024). Mediating culture: Cultivating socio-cultural understanding of AI in children through participatory design. *Proceedings of the 2024 ACM Designing Interactive Systems Conference, 1805–1822*. <https://doi.org/10.1145/3643834.366151>
- Çetinkaya, Ç. (2024). *İklim değişikliği hakkında bilgi aşılmasının fen bilimleri öğretmen adaylarının yanlış bilgiye karşı direnç kazanımına ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Çınar, M. (2023). *Ebeveynlere yönelik bir yeni medya okuryazarlığı programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çizmeçi, S., & Karabağ Köse, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yeni medya okuryazarlığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 9*(Özel Sayı), 126–146.

- Deane, A., White, C., Morrissey, Y., Jessop, L., Cotter, S., Connor, L. O., McKenna, V., Vivekkumar, A., Fitzgerald, T., & Migone, C. (2025). The impact of HPV vaccine disinformation and misinformation in disadvantaged educational settings in Ireland: A multi-year analysis of a school immunisation system. *Vaccine*, 51, Makale 126868. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2025.126868>
- D'Errico, F., Cicirelli, P. G., Corbelli, G., & Paciello, M. (2024). Addressing racial misinformation at school: A psycho-social intervention aimed at reducing ethnic moral disengagement in adolescents. *Social Psychology of Education*, 27(3), 611–630. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09777-z>
- Devrani, A. E. P., Kesici, İ., & Duman, A. (2020). *Pandemide dijital sınıflar: 2020 Mart-Haziran dönemine ait bir değerlendirme*. Türk-Alman Üniversitesi.
- Druga, S., & Ko, A. J. (2021). How do children's perceptions of machine intelligence change when training and coding smart programs?. *Proceedings of the 20th Annual ACM Interaction Design and Children Conference*, 49–61.
- Dumitru, E. A. (2020). Testing children and adolescents' ability to identify fake news: A combined design of quasi-experiment and group discussions. *Societies*, 10(3), Makale 3. <https://doi.org/10.3390/soc10030071>
- Eğitim Bilişim Ağı. (t.y.). *EBA anasayfa*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://eba.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Epley, N., Waytz, A., & Cacioppo, J. T. (2007). On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological Review*, 114(4), 864–886. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.4.864>
- Ercan Bilgiç, E. (2022). *Fofo Adam: İnternette sahte haberler* (1. basım). Final Kültür Sanat Yayınları.
- Ercan Bilgiç, E. (2024). Turkish media coverage of children's relation to the digital world: From 'moral panic' to the recognition of opportunities and rights. *Global Studies of Childhood*, 14(4), 372–389. <https://doi.org/10.1177/20436106241252359>
- Ercan Bilgiç, E. (2025). *Siber Günlükler: Ekin ile Devrim'in dijital medya kullanma rehberi* (1. basım). Final Kültür Sanat Yayınları.
- Erdoğan, E., & Uyan Semerci, P. (2026). *Dijital çağda bilişsel ve toplumsal dayanıklılık: Yeni medya okuryazarlığı*. RESAİD.
- eSafety Commissioner. (2025). *Behind the screen: The reality of age assurance and social media access for young Australians*.
- Esfandiari, M., Aşçı, S., Feijóo, S., Reynolds, M., & O'Toole, C. (2025). *Exploring how young people navigate the evolving online world in the era of artificial intelligence and misinformation*. Bullying Centre.
- Estigarribia, L., Torrico Chalabe, J. K., Cisnero, K., Wajner, M., & García-Romano, L. (2022). Co-design of a teaching–learning sequence to address COVID-19 as a socioscientific issue in an infodemic context. *Science & Education*, 31(6), 1585–1627. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00362-y>
- European Commission. (2024). *Toolkit for teachers: How to spot and fight disinformation*. Publications Office of the European Union.
- Faragó, L., Orosz, G., Paskuj, B., & Krekó, P. (2024). Analytic adolescents prevail over fake news: A large-scale preregistered study. *Personality and Individual Differences*, 229, Makale 112747. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112747>
- Farooq, A., Ketzitidou Argyri, E., Adlam, A., & Rutland, A. (2022). Children and adolescents' ingroup biases and developmental differences in evaluations of peers who misinform. *Frontiers in Psychology*, 13, Makale 835695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835695>
- Gencil Bek, M. (2011). M. R. Şirin (Der.), *Çocuk hakları ve medya el kitabı: Anne baba, öğretmen ve medya çalışanları için içinde* (ss. 23–49). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Google & iKeepSafe. (2017). *Dijital vatandaşlık ve güvenlik ders programı: İnternet olmaya var mısınız?*. 30 Nisan 2026 tarihinde [https://beinternetawesome.withgoogle.com/tr\\_all/kaynaklar](https://beinternetawesome.withgoogle.com/tr_all/kaynaklar) adresinden erişilmiştir.
- Google & Parentzone. (2022). *Digital wellbeing lesson plan*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://parentzone.org.uk/sites/default/files/2022-08/Be%20Internet%20Legends%20Digital%20Wellbeing%20Module.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Gündoğan, B. (2019). *Türkiye’de ergenlerin medya okuryazarlığı ve “fake news” farkındalığı ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Galatasaray Üniversitesi.
- Hartwig, K., Biselli, T., Schneider, F., & Reuter, C. (2024). From adolescents’ eyes: Assessing an indicator-based intervention to combat misinformation on TikTok. *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–20. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642264>
- Heeg, D. M., & Avraamidou, L. (2024). Young children’s understanding of AI. *Education and Information Technologies*, 30(8), 10207–10230. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13169-x>
- Heijnen, E., Braam, H., & van Tongeren, C. (2021). Bring fake news into the world: A lesson study based on the principles of authentic art education. *Visual Arts Research*, 47(2), 22–40. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.47.2.0022>
- Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes de Cózar, S. (2020). Teens’ motivations to spread fake news on WhatsApp. *Social Media + Society*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2056305120942879>
- Howard, P. N., Neudert, L.-M., Prakash, N., & Vosloo, S. (2021). *Digital misinformation/disinformation and children*. UNICEF.
- Ikhlq, N. (2025). Primary school-aged children’s experiences, views, and visions of AI: A mixed-methods study. *EAPRIL 2025 Conference Proceedings*.
- Johnston, N. (2020). Living in the world of fake news: High school students’ evaluation of information from social media sites. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(4), 430–450. <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1821146>
- Kaberi, J., Busisa, A., & Kabata, D. (2025). *RIGHTS.AI: Children’s experiences of generative artificial intelligence in Kenya*. Digital Futures for Children centre, LSE & 5Rights Foundation.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683–700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>
- Kılıç, Ö. S., Demir, E., & Koç, K. (2023). İlk ve ortaokul öğrencilerinin farklı çevrelerde karşılaştıkları dezenformasyonlar. *International Journal of Economic and Administrative Academic Research*, 3(1), 46–61.
- Koç, E. (2016). *Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi için bir uygulama önerisi* [Doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Konings, K. D., Seidel, T., & van Merriënboer, J. J. G. (2014). Participatory design of learning environments: Integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, 42(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9305-2>
- Kops, M., Schittenhelm, C., & Wachs, S. (2025). Young people and false information: A scoping review of responses, influential factors, consequences, and prevention programs. *Computers in Human Behavior*, 169, Makale 108650. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108650>
- Kosmas, P., Nisiforou, E. A., Kounnapi, E., Sophocleous, S., & Theophanous, G. (2025). Integrating artificial intelligence in literacy lessons for elementary classrooms: A co-design approach. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10492-z>
- Kotsidis, K., Chionas, G., & Anastasiades, P. (2026). Exploring Greek upper primary school students’ perceptions of artificial intelligence: A qualitative study across cognitive, emotional, behavioral, and ethical dimensions. *Computers*, 15(1), 14. <https://doi.org/10.3390/computers15010014>
- Koutsikou, A., & Antonopoulos, N. (2025). Gamification and user experience in fake news detection on tourism in primary education. *Electronics*, 14(11), Makale 2200. <https://doi.org/10.3390/electronics14112200>
- Ku, K. Y. L., Fung, T. M. Y., Au, A. C. Y., Choy, A. Y. O., Kajimoto, M., & Song, Y. (2025). Helping young students cope with the threat of fake news: Efficacy of news literacy training for junior-secondary school students in Hong Kong. *Educational Studies*, 51(4), 588–606. <https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2296345>
- Kul Kanbur, B. (2023). *Dijital öyküleme yoluyla sorumluluk ve özgürlük temelli medya okuryazarlığı becerisine yönelik farkındalık kazandırma* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

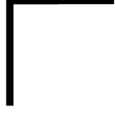
- Lämmer, S., & Ohl, U. (2024). Facts and fakes: A systematic literature review on how primary school students deal with fake news from the perspective of geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2438061>
- Langer, A., Martinez, S., Marshall, P. J., & Chein, J. (2026). Children's Susceptibility to Content Generated by Artificial Intelligence. *Technology in society*, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2026.103303>
- Lemaire, M., Ye, S., Le Stanc, L., Borst, G., & Cassotti, M. (2025). The development of media truth discernment and fake news detection is related to the development of reasoning during adolescence. *Scientific Reports*, 15(1), Makale 6854. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90427-z>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Livingstone, S. (2011). Internet, children, and youth. M. Consalvo & C. Ess (Der.), *The handbook of internet studies* içinde. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444314861.ch16>
- Lo, P. Y., Veldhuis, A., Antle, A. N., & DiPaola, S. (2025). Noel: A chatbot persona to support children designing for others. *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Loos, E., Ivan, L., & Leu, D. (2018). 'Save the Pacific Northwest tree octopus': A hoax revisited. Or: How vulnerable are school children to fake news? *Information and Learning Science*, 119(9/10), 514–528. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2018-0031>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Mahomed, S., Aitken, M., Atabey, A., Wong, J., & Briggs, M. (2023). *AI, children's rights, & wellbeing: Transnational frameworks*. The Alan Turing Institute.
- Mao, K., Li, Z., Lu, Z., Nishimura, Y., & Li, T. (2025). NAO, I can read your mind: Preschool-aged children construct theory of artificial mind (ToAM). *International Journal of Human-Computer Interaction*, 41(21), 13555–13568. <https://doi.org/10.1080/10447318.2025.2474488>
- Mathiyazhagan, S., & La Fors, K. (2023). Children's right to participation in AI: Exploring transnational co-creative approaches to foster child-inclusive AI policy and practice. *Information Polity*, 28, 141–153. <https://doi.org/10.3233/IP-229014>
- McKeever, R., Sundstrom, B., Rhodes, M. E., Ritter, E., & McKeever, B. W. (2025). 'A victim of our own success:' Testing Jenny's first sleepover's dark satire to improve attitudes toward childhood vaccination. *Health Communication*, 40(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/10410236.2024.2330121>
- Mertala, P., Fagerlund, J., & Calderon, O. (2022). Finnish 5th and 6th grade students' pre-instructional conceptions of artificial intelligence (AI) and their implications for AI literacy education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, Makale 100095. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100095>
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. Emerson College.
- Murray, G. W. (2021). Who is more trustworthy, Alexa or Mom?: Children's selective trust in a digital age. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(3), 187. <https://doi.org/10.1037/tmb0000050>
- Newman, M., Sun, K., Dalla Gasperina, I. B., Shin, G. Y., Pedraja, M. K., Kanchi, R., Song, M. B., Li, R., Lee, J. H. & Yip, J. (2024). "I want it to talk like Darth Vader": Helping children construct creative self-efficacy with generative AI. *Proceedings of the 2024 CHI conference on human factors in computing systems*.
- News & Media Research Center, & Digital Commons Policy Council. (2022). *Six fact-checking lessons for kids*. University of Canberra. <https://doi.org/10.25916/3tmw-j769>
- Nygren, T., & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom Review*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>
- OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing.

- Orosz, G., Faragó, L., Paskuj, B., & Krekó, P. (2024). Strategies to combat misinformation: Enduring effects of a 15-minute online intervention on critical-thinking adolescents. *Computers in Human Behavior*, 159, Makale 108338. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108338>
- Orticio, E., Meyer, M., & Kidd, C. (2024). Exposure to detectable inaccuracies makes children more diligent fact-checkers of novel claims. *Nature Human Behaviour*, 8(12), 2322–2329. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01992-8>
- Özaydın, A., & Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362–377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>
- Özel, B. (2020). *Yeni medya okuryazarlığı bağlamında Z kuşağının sosyal medya kullanım alışkanlıkları* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Fighting misinformation on social media using crowdsourced judgments of news source quality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(7), 2521–2526. <https://doi.org/10.1073/pnas.1806781116>
- Pew Research Center. (2024). *Teens, social media and technology*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/> adresinden erişilmiştir.
- Pinto, S. F. (2024). *AI friend? Risks, implications, and recommendations on generative AI for children* [Yüksek lisans tezi, Geneva Graduate Institute].
- Pomichal, V., & Trnka, A. (2023). With games against fake news—Developing critical thinking with the help of the card game Follow Me. *Media Literacy and Academic Research*, 6(1), 55–69. <https://doi.org/10.34135/mlar-23-01-04>
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 9(6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Ragone, G., Buono, P., Good, J., & Lanzilotti, R. (2026). Do children trust AI, and should they? Designing and validating a child-centred K-AI trust scale for intelligent systems. *Proceedings of the 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3772318.3790765>
- Renés-Arellano, P., Aguaded, I., & Hernández-Serrano, M. J. (2021). The revolutionary media education decade: From the UNESCO to the ALFAMED curriculum for teacher training. M. J. Hernández-Serrano (Der.), *Teacher education in the 21st century: Emerging skills for a changing world* içinde. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97804>
- RESAID (2025). *Bilgi düzensizliklerine karşı toplumsal bilişsel dirençlilik yaratmak—RESAID bilgi notu*. RESAID. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2019). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*, 5, Makale 65. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9>
- Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2020). Breaking Harmony Square: A game that “inoculates” against political misinformation. *The Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review*, 1(8). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-47>
- Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Nygren, T. (2020). Prebunking interventions based on ‘inoculation’ theory can reduce susceptibility to misinformation across cultures. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-008>
- Saçan, S., Tozduman Yaralı, K., & Kavruk, S. Z. (2022). Çocukların “yapay zekâ” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 274–296. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1074024>

- Selwyn, N. (2009). The digital native: Myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Sen, A. (1980). *Equality of what?* (C. 1)
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. A. Sen & M. Nussbaum (Der.), *The quality of life* içinde (ss. 30–53). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Sharevski, F., & Vander Loop, J. (2023). Children, parents, and misinformation on social media. *2024 IEEE Symposium on Security and Privacy (SP)*, 1536–1553. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.09359>
- Shtulman, A., Stoll, L., Sabroso, L., & Young, A. G. (2025). Children’s detection of online misinformation. *Cognition*, 265, Makale 106279. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106279>
- Siani, A., Joseph, M., & Dacin, C. (2024). Susceptibility to scientific misinformation and perception of news source reliability in secondary school students. *Discover Education*, 3(1), Makale 93. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00194-8>
- Simon, U. K., & Bracko, M. (2023). Virus-related knowledge in pandemic times: Results from two cross-sectional studies in Austria and implications for secondary education. G. S. Carvalho, A. S. Afonso, & Z. Anastácio (Der.), *Fostering scientific citizenship in an uncertain world* (Cilt 13) içinde. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-32225-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-32225-9_16)
- Skipper, Y., Jolley, D., & Reddington, J. (2023). But wait, that isn’t real: A proof-of-concept study evaluating ‘Project Real’, a co-created intervention that helps young people to spot fake news online. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(4), 371–384. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12456>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Solyst, J., Yang, E., Xie, S., Hammer, J., Ogan, A., & Eslami, M. (2024). Children’s overtrust and shifting perspectives of generative AI. *ICLS 2024 Proceedings*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.14511>
- Souto, E. P., Fernandez, M. V., Rosário, C. A., Petra, P. C., & Matta, G. C. (2024). Childhood vaccine hesitancy and COVID-19: An analysis based on the perception of health professionals. *Cadernos de Saude Publica*, 40(3). <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT061523>
- Söylemez, Y. S. (2012). *Asya ve Okyanusya ülkelerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda karşılaştırması* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. 30 Nisan 2026 tarihinde <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1> adresinden erişilmiştir.
- Talukder, M. U. (2026). AI-generated misinformation and children: Developmental vulnerabilities, social amplification, and governance imperatives. *Child & Youth Services*. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2026.2653659>
- Tamboer, P., Kleppe, R., & Wester, S. (2024). Critical thinking skills among adolescents in the context of fake news: A longitudinal study. *Journal of Youth Studies*, 27(8), 1056–1073. <https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2345678>
- Tanrikulu, S. (2019). *Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere katkısı üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2014). *Children’s rights in the digital age: A download from children around the world*. Young and Well Cooperative Research Centre.
- Thorne, B. (2009). Childhood: Changing and dissonant meanings. *International Journal of Learning and Media*, 1(1), 19–27. <https://doi.org/10.1162/ijlm.2009.00010>
- Tian, X., Ozturk, D., Edula, S., Adil, J., Jin, Q., Shi, Y., & Barnes, T. (2026). When AI gets it wrong: Scaffolding AI hallucination detection for children through chatbot creation. *Proceedings of the 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/3772318.3791480>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). *6-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Use-of-Information-and-Communication-Technology-and-Media-by-Children-Aged-06-15-2013-15866> adresinden erişilmiştir.

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132&dil=1> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638> adresinden erişilmiştir.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> adresinden erişilmiştir.
- UN Committee on the Rights of the Child (2009) *General comment No. 12 (2009) on the right of the child to be heard*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2009/70207> adresinden erişilmiştir.
- UN Committee on the Rights of the Child. (2021). *General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment*. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation> adresinden erişilmiştir.
- UNDP. (2025). *İnsani gelişme raporu, 2025*.
- UNESCO. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*.
- UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!*
- Uyan-Semerci, P., Erdoğan, E., & Akkan, B. (2024). *Krizler çağında çocuk olmak: Türkiye'de pandemi sonrasında çocukların iyi olma halini yeniden düşünmek araştırması özet bulgular*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Uyar, M., & Asrak Hasdemir, T. (2023). Dijitalleşme ve medya okuryazarlığı üzerine incelemeler: Türkiye'deki akademik çalışmalar. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 62, 66–83. <https://doi.org/10.47998/ikad.1240616>
- Üstündağ, A. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 1–26. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1009512>
- Vahedian Movahed, S., & Martin, F. G. (2025). Ask me anything: Exploring children's attitudes toward an age-tailored AI-powered chatbot. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35, 3979–4001.
- van Helvoort, J., & Thissen, M. (2022). Creating news: An activating approach to make children news literate. S. Kurbanoglu, S. Špiranec, Y. Ünal, J. Boustany, & D. Kos (Der.), *Information literacy in a post-truth era* içinde. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1_3)
- Vartiainen, H., Tedre, M., & Valtonen, T. (2020). Learning machine learning with very young children: Who is teaching whom? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 25, 100182. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100182>
- Vartiainen, H., Kahila, J., Tedre, M., Sointu, E., & Valtonen, T. (2023). More than fabricated news reports: Children's perspectives and experiences of fake news. *Journal of Media Literacy Education*, 15(2), 17–30. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-2-2>
- Vartiainen, H., Kahila, J., Tedre, M., & López-Pernas, S. (2024). Enhancing children's understanding of algorithmic biases in and with text-to-image generative AI. *New Media & Society*, 27(9), 5342–5368. <https://doi.org/10.1177/14614448241252820>
- Verhalle, P., & Loos, E. (2025). Fighting disinformation: How to measure the impact of pre- and debunking on Dutch primary school children's media literacy? *Societies*, 15(6), Makale 6. <https://doi.org/10.3390/soc15060155>
- Villacis Calderon, E. D., James, T. L., & Lowry, P. B. (2023). How Facebook's newsfeed algorithm shapes childhood vaccine hesitancy: An algorithmic fairness, accountability, and transparency (FAT) perspective. *Data and Information Management*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.dim.2023.100042>

- Vo, G. M., Kreinsen, M., Ferdinand, R., & Pancratz, N. (2024). Draw, find, and describe AI for me: Investigating learners' conceptions of artificial intelligence. *IEEE EDUCON*, 1–5.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2020). *Die Jugend in der Infodemie: Eine repräsentative Befragung zum Umgang junger Menschen in Deutschland mit Falschnachrichten während der Coronakrise*.
- Walan, S. (2025). Primary school students' perceptions of artificial intelligence—for good or bad. *International Journal of Technology and Design Education*, 35(1), 25-40.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe Publishing.
- Wardle, C. (2020). *Understanding information disorders*. First Draft. 30 Nisan 2026 tarihinde <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/> adresinden erişilmiştir.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2022). “Bilgi düzensizliği” üzerine düşünmek: Mezenformasyon, dezenformasyon ve malenformasyon. C. Ireton & J. Posetti (Der.), *Gazetecilik, 'sahte haber' ve dezenformasyon: Gazetecilik eğitimi ve alıştırmaları için el kitabı* içinde (ss. 43-55). UNESCO.
- Wolfe, R., Dangol, A., Howe, B., & Hiniker, A. (2024). Representation bias of adolescents in AI: A bilingual, bicultural study. *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 7, 1621–1634.
- World Economic Forum. (2024). *The global risks report 2024*. WEF.
- World Economic Forum. (2025). *The global risks report 2025*. WEF.
- World Economic Forum. (2026). *The global risks report 2026*. WEF.
- Xu, Y., & Warschauer, M. (2020). What are you talking to?: Understanding children's perceptions of conversational agents. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–13. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376416>
- Yakubu, K. M., Eric, M. A., & Idris, M. (2021). Digital images on social media and proliferation of fake news on covid-19 in Kano, Nigeria. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, (1), 103-124.
- Yanık, Ü. (2025). Dijital mahremiyetin dönüşümü: Avrupa Birliği ve Türkiye'nin düzenleyici çerçeveleri ile güncel gelişmelere çocuk hakları perspektifinden bir bakış. *Kişisel Verileri Koruma Dergisi*, 7(2), 108–157.
- Yeles Karaman, S. (2024). *Yalan haber ve medya okuryazarlığı: Medya okuryazarlığının medya önyargıları üzerindeki etkileri* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, H. (2024). Yapay zeka nedir?: Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerinin incelenmesi. *Bildiri Özetleri Kitabı*. 136-138.
- Yu, Y., Liu, Y., Zhang, J., Huang, Y., & Wang, Y. (2025). *Understanding generative AI risks for youth: A taxonomy based on empirical data*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.16383>



CREATING SOCIETAL  
COGNITIVE RESILIENCE  
AGAINST INFORMATION  
DISORDERS



JEAN MONNET  
CENTRE OF EXCELLENCE

Bu politika belgesi, Avrupa Komisyonu Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezleri Programı tarafından desteklenen Bilgi Düzensizliğine Karşı Toplumsal Bilişsel Dirençlilik Yaratmak Projesi (Creating Societal Cognitive Resilience Against Information Disorders - RESAID) kapsamında hazırlanmıştır.



**Avrupa Birliği tarafından  
ortak finanse edilmektedir**

© 2026

