

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKURYAZARLIK BAŞARISI,
BİLGİSAYAR ÖZ YETERLİK VE BİLGİ OKURYAZARLIK ÖZ YETERLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Kürşat BALCI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER

Elazığ, 2013

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Kürşat BALCI' nın hazırlamış olduğu “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 25.01.2013 tarih ve 22 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 14/02/2013 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza:

1. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
2. Yrd. Doç. Dr. İ. Yaşar KAZU
3. Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğum " Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki " adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Kürşat BALCI

.../.../..

ÖN SÖZ

Araştırmanın tüm aşamalarında bilgilerinden yararlandığım, görüşlerini tez çalışmamın her aşamasında benden esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER' e şükranlarımı sunarım. Ayrıca araştırma esnasında desteklerini gördüğüm Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER' e ve ölçeklerin uygulama aşamasında hoşgörülerini esirgemeyen İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerine desteklerinden dolayı teşekkürler ederim.

Tez çalışmam sırasında çeviri konusunda benden yardımlarını esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarım Meral KARAN'a, İmren SAYGI' ya, Medine KIRIKIŞLA'ya ve Hatice AVCI' ya; ayrıca verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında beraber çalıştığım öğretmen arkadaşlarım İsmail TURGUT'a, Derya ERSÖNMEZ' e, Hatice İNCEKARA'ya ve Sultan KARAYEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Ve nihayet, bugünlere gelmemi sağlayan her türlü sorunu el ele aştığım en vefalı dostlarım annem Münever BALCI' ya ve babam Hüsamettin BALCI' ya sonsuz desteklerinden ötürü şükranlarımı sunar, teşekkürü bir borç bilirim.

Kürşat BALCI

Elazığ, 2013

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Kürşat BALCI

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

ELAZIĞ – 2013, Sayfa: XIV + 130

Bilgi okuryazarı olma günümüz çalışanlarından beklenen temel beceriler arasındaki yerini almıştır. Bilgi okuryazarı birey yetiştirme konusunda ortaya çıkan bu gereksinim planlı eğitim faaliyetlerinde bilgi okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinliklere yeterince yer verilmemesi nedeniyle karşılanamamaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemi açısından bakıldığında ise öğretmenlerin iş yaşamları esnasında sürekli olarak bilgi edinmek durumunda olmaları nedeniyle ayrıca bir önem arz etmektedir. Bu araştırma da öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarısı, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 783 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği (BOÖY), Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği (BÖY) ve Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulardan birkaçı aşağıda verilmiştir.

- Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda BOÖY ölçeğinin tamamına yönelik görüşler arasında anlamlı farklılık bulunmuş, BÖY ölçeğine yönelik görüşler arasında anlamlı fark gözlenmemiş, Bilgi okuryazarlığı başarı testi açısından ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

- Sınıf değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda ise BOÖY ölçeğine yönelik görüşler arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buna karşın BÖY ölçeğinin veri işleme ve işletme öz yeterliği alt boyutunda anlamlı fark gözlenmiştir. Bilgi okuryazarlığı başarı testine yönelik görüşlerde ise sınıf değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur.
- Öğrenim türü değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda BOÖY ölçeğinin sadece kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış, yapılan analiz sonucunda ölme araçlarını oluşturan bütün boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Ayrıca bilgi okuryazarlığı öz-yeterliği, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı başarısının birbirini ne yönde ve nasıl etkilediği regresyon analizi ile belirlenmiş, standardize edilmiş regresyon (beta) katsayılarına bakıldığında bilgisayar öz yeterliğinin bilgi okuryazarlığı öz yeterliği üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirebilir.

- Öğretmen yetiştirme programlarında bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak derslere yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri esnasında bilgi okuryazarlık konusunda bilgilendirilmeleri onların mesleki başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Yapılan pek çok araştırma bulgusu internetin bilgi edinmede en çok tercih edilen yol olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kütüphanelerden de yararlanmaları konusunda teşvik edilmelerine ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterliği, Bilgisayar Öz Yeterliği, Öğretmen Adayları, Öz Yeterlik.

ABSTRACT

Master Thesis

The Information Literacy Success of Prospective Teachers, The Relationship Between The Level of Computer Self Efficacy and Information Literacy Self Efficacy

Kürşat BALCI

The University Of Firat

The Institute of Educational Sciences

The Department of Curriculum and Instruction

ELAZIĞ -2013, Pages: XIV + 130

Being information literacy takes place among the basic skills expected from today's employees. Emerged from the need to train a person who is information literacy can't be compensated because of not giving enough place to developing information literacy skills in planned training activities. When it is looked in terms of the system of training teachers, being information literacy is also important as the teachers consistently have to obtain information in their work life. In this research, it is aimed to be determined that the relationship between the success of information literacy, computer self-efficacy and the level of information self efficacy.

This research in which applied the research the relational screening model is conducted on 783 prospective teachers who are educated in Firat University Educational Faculty. As the data collection tool of research, Information Literacy Self- Efficacy Scale, Computer Self Efficacy Scale And Information Literacy Achievement Test were used. In context of research, some of accessed diagnoses are below.

- In comparisons in terms of gender variable, significant difference has been found according to the whole scale of opinions ILSE; the significant difference hasn't been observed among the opinions to CSE scale. In terms of achievement of information literacy test, in favour of the women prospective teachers have been found significant difference.

- On the other hand in comparison in terms of class variable, a significant difference hasn't been able to find among the opinions according to ILSE scale. However, the significant difference is observed in sub-dimension of operational self sufficiency and data processing to CSE scale. On the other hand a significant difference has been found in terms of class variable in opinions to information literacy achievement test.
- In comparisons in terms of the type of learning variable has been found significant difference in the scale ILSE's only sub-dimensions of self efficacy of library literacy.
- The correlation analysis is conducted for identifying the relationship between the applied scales in the research and as a result of this conducted analysis is identified a highly significant relationship among the whole factor that creates the scales.

Moreover, how and in which way the achievement of information literacy self efficacy, computer self efficacy and information literacy influence each other has been determined with regression analysis; and looking at standardized regression's coefficients, it is identified that computer self efficacy has affected information literacy's self efficacy in a positive way.

As a result of this research, the following suggestions could be developed.

- In training teachers program, it could be given place to help developing information literacy skills.
- During pre-service training, letting prospective teachers know about information literacy could be affected in a positive way on their professional achievements.
- In conducted many researches, the internet is the most preferred way in obtaining information. Prospective teachers also need to be encouraged about using library.

Key Words: Information Literacy Success, Information Literacy Self-Efficacy, Computer Self- Efficacy, Prospective Teachers, Self-Efficacy.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM.....	9
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	9
2.1. Okuryazarlık Kavramı	9
2.2. Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri.....	10
2.3. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri	14
2.4. Bilgi Okuryazarlığı Standartları	16
2.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Diğer Okuryazarlık Türleri.....	18
2.5.1. Bilgi Okuryazarlığı ile İlişkili Diğer Okuryazarlık Kavramları	19
2.5.1.1. Medya Okuryazarlığı.....	21
2.5.1.2. Görsel Okuryazarlık	21
2.5.1.3. Bilgisayar Okuryazarlığı	22
2.5.1.4. Ağ Okuryazarlığı	23
2.5.1.5. Teknoloji Okuryazarlığı	24
2.5.1.6. Kütüphane okuryazarlığı.....	25
2.6. Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	26
2.7. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri	29
2.7.1. Eisenberg & Berkowitz - B6 Modeli (The Big6 Skills)	30
2.7.2. Eisenberg & Berkowitz - Super3 Modeli	33
2.7.3. Kuhlthau – Bilgi Arama Süreci Modeli (Information Search Process – ISP)	34
2.7.4. McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli	36
2.7.5. SCONUL – Yedi Sütun Bilgi Okuryazarlığı Modeli (The Seven Pillars Model)	39
2.7.6. Loertscher – Bilgi Okuryazarlığı Modeli (IL Model).....	40
2.7.7. INFOhio – DIALOGUE Modeli (DIALOGUE Model)	42
2.7.8. James Herring – Plus Modeli (Plus Model).....	43
2.7.9. Stripling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli.....	45
2.7.10. ANZIIL’in Bilgi Okuryazarlığının Unsurları Modeli.....	47
2.7.11. Alberta Modeli	47
2.8. Bilgi Okuryazarlığı Modellerinin Karşılaştırılması	49

2.9. Öz Yeterlik	54
2.9.1. Yeterlik ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme kuramı.....	55
2.9.2. Yeterlik Kaynakları.....	56
2.10. Bilgi Okuryazarlığı ve Öz Yeterlik	57
2.11. Bilgisayar Öz Yeterliği.....	57
2.12. İlgili Araştırmalar	59
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	71
III. YÖNTEM	71
3.1. Araştırma Modeli	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	71
3.3. Veri Toplama Araçları.....	73
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	80
IV. BULGULAR	80
4.1. BOÖY Ölçeğine Yönelik Görüşlerin Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	80
4.2. BÖY Ölçeğine Yönelik Görüşlerin Değişkenler Açısından karşılaştırılması	91
4.3. Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	104
4.4. Veri Toplama Araçları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	108
4.5. Araştırma Kapsamındaki Değişkenlerin Regresyon Analizi.....	109
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	111
V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	111
5.1. BOÖY Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	112
5.2. BÖY Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar.....	113
5.3. Bilgi Okuryazarlık Başarı Testine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	115
SON BÖLÜM	119
KAYNAKLAR	119
ÖZGEÇMİŞ	130

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilgi Okuryazarlığı Basamakları	15
Tablo 2. Okuryazarlık Kavramının Bir Konu ya da Alanda Temel Bilgi Edinme Bağlamında Kullanılan Örnekler	20
Tablo 3. Bilgi Arama Süreci Modeli – Model of The Information Search Process	36
Tablo 4. DIALOUGE Bilgi Okuryazarlığı Modeli.....	42
Tablo 5. Plus Model Basamakları.....	44
Tablo 6. Stripling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli	46
Tablo 7. Alberta Modeli.....	48
Tablo 8. Bilgi Okuryazarlığı Modellerinin Karşılaştırılması.....	50
Tablo 9. Örnekleme İlişkin Bazı Bilgiler.....	72
Tablo 10. BOÖY Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Madde Faktör Yükleri.....	74
Tablo 11. BOÖY Ölçeğinin Uyum İndeksleri	77
Tablo 12. Madde Güçlük ve Ayırt Ediciliği Değerleri ve Değerlendirilmesi	78
Tablo 13. Başarı Testinin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	78
Tablo 14. BOÖY Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	80
Tablo 15. BOÖY Ölçeğinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	81
Tablo 16. BOÖY Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	82
Tablo 17. Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 18. BOÖY Ölçeğinin Kütüphane Kartınız Var mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	83
Tablo 19. Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği ve Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 20. BOÖY Ölçeğinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	84
Tablo 21. Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları	85

Tablo 22. BOÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları	86
Tablo 23. BOÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları	90
Tablo 24. BÖY ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	91
Tablo 25. Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları	92
Tablo 26. BÖY Ölçeğinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	93
Tablo 27. Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları	94
Tablo 28. BÖY Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	94
Tablo 29. BÖY Ölçeğinin Kütüphane Kartınız Var mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 30. Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları	96
Tablo 31. BÖY Ölçeğinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	96
Tablo 32. Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği, Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği, Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği Alt Faktörlerinin ve Ölçeğin Tamamının Mann Whitney U Testi Sonuçları	97
Tablo 33. BÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları	99
Tablo 34. BÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları	103
Tablo 35. Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	104

Tablo 36. Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	104
Tablo 37. Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	105
Tablo 38. Kütüphane Kartınız Var mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	105
Tablo 39. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	106
Tablo 40. Bilgi okuryazarlığı Başarı Testine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları	106
Tablo 41. Bilgi okuryazarlığı Başarı Testine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları.....	107
Tablo 42. Veri Toplama Araçlarının Korelasyon Analizi	108
Tablo 43. Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri	15
Şekil 2. McClure Bilgi okuryazarlığı Topolojisi	19
Şekil 3. Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi.....	27
Şekil 4. Bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gereksinimi	28
Şekil 5. McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli.....	37
Şekil 6. SCONUL Bilgi Okuryazarlığı Modeli	39
Şekil 7. Loertscher Bilgi Okuryazarlığı Modeli	41
Şekil 8. Plus Model.....	43
Şekil 9. ANZIIL Bilgi Okuryazarlığı Unsurları Modeli	47
Şekil 10. BOÖY Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	76
Şekil 11. BOÖY Ölçeği, BÖY Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Standardize Edilmiş Regresyon Analizi Sonuçları	109

KISALTMALAR LİSTESİ

AASL	American Association of School Librarians - Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği
AECT	Association for Educational Communication and Technology - Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği
ALA	American Library Association – Amerikan Kütüphane Derneği
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy – Avustralya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü
BOÖY	Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği
BÖY	Bilgisayar öz yeterlik ölçeği
CAUL	Council of Australian University Librarians - Avustralyalı Üniversite Kütüphanecileri Konseyi
ISTE	International Society for Technology Education – Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız bu çağda, toplumların sürekli bir yapılanma ve gelişme halinde olması dolayısıyla süreklilik gösteren bir değişim hakimdir. Bu değişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiş, bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerde değişiklikler yaratmıştır. Bireyler artık salt bilginin içeriğini almakla kalmayıp bilginin başlangıcından sonuna kadar ortaya çıkış, oluşum, gelişim, elde etme ve değerlendirme aşamalarında aktif olarak görev yapmaktadır. Söz konusu bu değişikliklere ayak uydurmak ise bireyler için zorunluluk haline gelmiştir. Bireylerin bu değişimlere ayak uydurması için öncelikle gerekli öz yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde ise Akkoyunlu'ya göre (2008) en temel değer bilgidir. Bilgi dünya ekonomileri için yaşamsal önem taşıyan bir kaynak, teknolojik ve bilimsel değişim için önemli bir unsurdur. Kuşkusuz eğitimin de temel unsurudur. Öğrenciler, işçiler gibi her kesimden birey için teknolojinin zorluklar yarattığı söylenebilir. Günümüzde bilginin aşırı artması, bilgi yüklemesi, insanların bilginin güvenilirliğini doğrulamak için bilgiyi onaylamalarını ve değerlendirmelerini gerektirmektedir. Toplumlar bilgiye yapılan yatırımlarla bilgi toplumu olma yolunda yol almaktadırlar. Toplumların geleneksel toplum yapılanmalarından farklı olarak bilgi toplumu düzeyine çıkmasında üç faktör ön plana çıkmaktadır: Bilgi üretimi, bilgi tüketimi ve karmaşık problemlerin çözülmesinde bilginin üst düzey kullanımı aşamalarıdır. Bireylerin bilgiyi üretme, tüketme ve problem çözmede kullanabilmeleri sürecinde öncelikle bilgiye erişmesi gerekmektedir (Aldemir, 2003). Bilgi toplumu olarak nitelendirilen günümüz toplumlarında ise bilgiye erişimde yeni bir yaklaşım olan *bilgi okuryazarlığı* gelişim göstermiş ve bilgi okuryazarlığı günümüz toplumunun vazgeçilemez bir ögesi haline gelmiştir.

Bilgi toplumu olarak isimlendirdiğimiz günümüz toplumları, bireylerden bilgilerini sürekli olarak yenilemelerini, gelişmeleri takip ederek değişimlere ayak uydurabilmelerini ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanında bilgi üretebilmelerini de beklemektedir (Kaya ve Durmuş, 2008). Bilginin bu derece önemli hale geldiği

günümüzde kuşkusuz ki bilgi; yaratıcılık ve yenilik için önemli bir unsur, öğretimsel ve düşünsel faaliyetler için temel bir kaynak niteliğindedir. Ayrıca bilgi, daha bilgili ve bilinçli vatandaşlar oluşturmada bir anahtar, bu vatandaşların akademik yaşamlarında, iş yaşamlarında ve hatta günlük yaşamlarında daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlayan bir faktör, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimlerini sağlamak için de önemli bir kaynaktır (Akkoyunlu, 2008).

Gelişen ve sürekli değişime uğrayan eğitim sistemlerinde bilgi okuryazarlığı kavramıyla iç içe olan yaşam boyu öğrenme kavramının gün geçtikçe önemi artmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile ulaşılmak istenen amaç her yaştan insanın kaliteli öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme yaşantılarına, eşit ve açık biçimde erişim sağlamalarını kolaylaştırmaktır. Polat' a göre (2006) yaşam boyu öğrenme, karşılaşılan bir sorunun çözülmesinde ya da herhangi bir konuda karar vermede gereksinim duyulacak bilginin bulunması ve değerlendirilmesi becerilerine bağlıdır. İşte *bilgi okuryazarlığı* bilginin aranması, bulunması, elde edilmesi, değerlendirilmesi ve iletilmesine ilişkin süreçte gereksinim duyulan tüm becerilerin karşılığı olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Günümüz toplumları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen ise bilgi becerileriyle donatılmış, bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, iletebilen ve üretebilen aynı zamanda teknolojiyi kullanabilen, kendi kendisine öğrenebilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmeleridir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu nedenledir ki; eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çağın gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmektir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ve bunları gerçekleştirmek için gereksinim duyulan bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiyi örgütleme ve bilgiyi iletme gibi bilgi becerilerinin bireylere öğretim süreci içerisinde kazandırılması ve bu amaçla öğretim sürecinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002).

Günümüzde birçok ülkede görülen okulların yeniden yapılandırılması çalışmaları da bu gelişmelerle doğrudan ilişkilidir. Söz konusu çalışmalar öğretmenlerin rollerini daha çok bir yol gösterici olarak belirlemekte, öğrencileri aktif katılımcılar

haline getirmeye çalışmaktadır. Çeşitli bilgi kaynaklarının olduğu kadar bilgisayar teknolojilerinin de kullanımını gerektiren bu yeni yapılanma bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Tüm bu gelişmeler öğrencilerin olduğu kadar onları yönlendirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin de söz konusu becerilerle donatılması gereğini ortaya çıkarmıştır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003).

Eğitim sisteminde meydana gelen yeni yapılanmalar sonucunda bilgi ve bilgisayar teknolojileri gün geçtikçe eğitim sistemine dahil olmaya başlamış, bu da öğrencilerde geliştirilmesi beklenen bilgi okuryazarlığının ve bilgisayar okuryazarlığının önemini arttırmıştır. Bunun yanında öz yeterlik ise son yıllarda öğrenen ve öğretenlerin duyuşsal özelliklerinden biri olarak araştırmalara konu olmaktadır. Bireylerin öz yeterlik algılarının yüksek olması mesleki başarıların bir yordayıcısı olarak kabul görmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının çeşitli boyutlarda kendilerini ne ölçüde yeterli buldukları eğitim-öğretim etkinlikleri açısından önemli bir veri niteliği taşımaktadır. Bu yeterliliklerin başında gelen bireyin bilgi ihtiyacını hissetme, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanabilme, bilgiyi analiz etme, bilgiyi sunma ve bilgiyi değerlendirme eylemlerini gerçekleştirebilme konusunda kendisine olan inancı olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgisayarı tüm işlevleriyle kullanma konusunda kendine ilişkin yargısı olarak açıklanan bilgisayar öz yeterliği gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel özelliklerden biri olarak nitelendirilmektedir. Bilgisayar okuryazarlığının bilgi okuryazarlığının ön koşulu olmasından dolayı eğitim sistemine dahil olacak öğretmen adaylarının hem bilgi okuryazarlığı öz yeterliğine hem de bilgisayar öz yeterliğine sahip olması gerektiği göze çarpmaktadır.

1.1. Problem

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler toplumları önemli ölçüde etkilemiş ve gelişen çağa ayak uydurmak bireyler için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında eğitimin amacı bilgi çağına uygun ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bireyler yetiştirmektir (Erişen ve Çeliköz, 2007). Bilgideki hızlı artış, günümüz öğretim anlayışında birikmiş bilgi aktarılmasından çok bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerileri kazandırmayı ön plana çıkarmıştır. Bu anlayış ise, bilgi toplumlarında var olabilmek için öğrenci ve öğretmenlerin belli becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmıştır (Kuş, 2005).

International Society for Technology Education – Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği (ISTE) 1998’de öğrencilerde bulunması gereken özellikleri bilgiye gereksinim duyma ve aranılan bilgiye ulaşabilme, ulaştığı bilgiyi seçebilme, örgütleyebilme ve kullanabilme, problem çözebilme, teknolojiyi etkin olarak kullanabilme, iletişim kurabilme ve ekip çalışması yapabilme becerileri olarak belirlemiştir. Bu beceriler bilgi okuryazarlığı becerileri olarak da tanımlanmaktadır. Bilgi okuryazarlığı, kısaca; bilgi problemlerini çözme becerisi ya da bilgi gereksinimini hissetme, tanımlama, bilgiye ulaşma ve bilgiyi değerlendirme olarak tanımlanabilir (Kurbanğlu ve Akkoyunlu, 2002). Bilginin son derece önemli olduğu günümüzde meydana gelen teknolojik gelişmeler ve değişimler, eğitim kurumlarının yapısını, işlevlerini de etkilemektedir. Değişimlerin getirilerine bakıldığında toplumdaki bireylerden sürekli bilgilerini güncelleyebilmeleri, değişikliklere kolay adapte olabilmeleri, gelişmeleri takip edebilmeleri, bilgiyi alabildikleri gibi üretebilmeleri de beklenmektedir. Bu özelliklere sahip bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmek büyük bir önem kazanmakla beraber, nasıl yetiştirileceği de önemli bir tartışma konusu olmaktadır. Bu süreçte en çok yardımına başvurulacak araçlar teknolojik araçlar olmuştur (Ata, 2011).

Bu açıdan bakıldığında gelecek kuşakları yetiştirecek, topluma yön verecek olan öğretmen adaylarının da bilgi okuryazarı bireyler olmaları ve bilgi teknolojilerinden azami suretle yararlanmaları gerekmektedir. Bu gereksinimden ve bilgi okuryazarı bireylerin çağımız için öneminden yola çıkılarak oluşturulan bu araştırmanın problemi geleceğin öğretmenleri olarak nitelenebilecek öğretmen adaylarının bu beceriler açısından durumunun ne olduğunun değerlendirilmesidir. Böylelikle günümüz

toplumları ve bireyleri için son derece önemli olduğuna inanılan bu becerilerin durumu belirlenerek eksiklikler noktasında alan yazına katkıda bulunulabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterlikleri, bilgisayar öz-yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı başarılarının değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda,

Öğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlık Öz-yeterlik algıları arasında,

- Cinsiyet
- Sınıf
- Öğrenim türü
- Kütüphane kartı olma durumu
- Bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma durumu
- Öğrenim Görülen Bölüm
- Bilgi edinmede en çok tercih edilen yol açısından anlamlı fark var mıdır?

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz-yeterlik arasında

- Cinsiyet
- Sınıf
- Öğrenim türü
- Kütüphane kartı olma durumu
- Bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma durumu
- Öğrenim Görülen Bölüm
- Bilgi edinmede en çok tercih edilen yol açısından anlamlı fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlık başarı durumları arasında,

- Cinsiyet
- Sınıf
- Öğrenim türü
- Kütüphane kartı olma durumu
- Bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma durumu
- Öğrenim Görülen Bölüm
- Bilgi edinmede en çok tercih edilen yol açısından anlamlı fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak bilgisayar öz-yeterliği bilgi okuryazarlık öz-yeterliğini, bilgi okuryazarlık öz-yeterliği bilgi okuryazarlık başarısını ve bilgisayar öz-yeterliği bilgi okuryazarlık başarı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir? Sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyip geliştirebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanında bilgi üreticisi de olabilen bireylere gereksinim duymaktadır (Akkoyunlu, Kurbanoglu, 2003).

Mevcut bilgi miktarı sürekli olarak artarken hemen her alanda teknolojinin kullanımı hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamış, sonuçta yaşam boyu değişmeden devamlılığını sürdürebilen bir meslek grubu kalmamıştır. Tüm bu gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitim alanı olmuş, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesi zorunlu hale gelmiştir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002). Wilson'ın (2002) da değindiği gibi bu bütünleştirmenin başarısı teknoloji kullanımına ek olarak öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı (bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi iletme) becerilerini geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin değişikliklere ve gelişmelere ayak uydurma gayretleri sadece kendilerini değil yetişmekte olan nesli de etkilemekte, çağın insan gücü ihtiyaçlarını karşılaması açısından belirleyici olmaktadır.

ISTE (International Society for Technology Education – Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği, 2000) tarafından öğretmenlerde bulunması gereken beceriler sıralanırken bilgi ve teknoloji becerileri de aktarılmıştır. Bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları ve yeni eğitim teknolojilerini öğretim sürecinde kullanabilmeleri gerektiği yani bilgisayar öz yeterliliğine sahip olmaları gerektiği ALA (Amerikan Library Association – Amerikan Kütüphane Derneği) tarafından da vurgulanmıştır (ALA, 1989; Breivik, Hancock & Senn, 1998).

Günümüzde öğretmenlerin dolayısıyla öğretmen adaylarının konu alanı bilgisi ve pedagojik formasyonlarının yanında bilgi sahibi olmaları gereken iki önemli alan daha vardır. Bunlardan birincisi teknolojiyi öğretim sürecinde kullanmanın kaçınılmaz sonucu olarak bilgisayar teknolojileri diğeri ise bilgi okuryazarlığıdır. Bilgi okuryazarlığı becerileri 21. yüzyılın gereği olarak ortaya çıkan yaşam boyu öğrenmenin temel taşıdır. Bilgisayar teknolojilerini kullanma becerisi ise sadece öğretimi destekleyici bir unsur değil aynı zamanda bilgi okuryazarlığı becerilerinin de ön koşuludur (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002).

Başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Aynı zamanda, bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Öz yeterlik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki kendine olan inancıdır. Rehberlik rollerinden dolayı öğretmenlerin, bilgi kaynaklarına ulaşma, bilgiyi bulma, kullanma ve iletmede her türlü araç ve teknolojiyi kullanırken kendilerini yeterli ve güvenli hissetmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu kapsamda öğretmen adaylarına yani geleceğin öğretmenlerine bilgi ve bilgisayar okuryazarı bireyler yetiştirmek konusunda büyük görev düşmektedir.

Bu açıdan bilgi teknolojilerinin ve bilgi becerilerinin öneminin son derece arttığı günümüzde bilgi okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği konusunda onlarca araştırma yapılmış ancak; bilgisayar okuryazarlığını da bünyesinde taşıyan bilgi okuryazarlığı başarısı konusunda yeterince araştırma bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın temel konusu, bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterliği konusunda kendini yeterli hisseden öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı başarısını açıklaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu amaçla, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı öz yeterliği, bilgisayar öz yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı başarıları ölçekler vasıtasıyla incelenmiş; bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterliğinin bilgi okuryazarlığı başarıları üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığı ortaya koyulmuştur. Elde edilen veriler ışığında araştırmada etkisi aranan değişkenlere de açıklık getirilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen veriler ile aşağıdaki noktalara ışık tutulabileceği düşünülmektedir.

- Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği hangi düzeydedir.
- Öğretmen adaylarının sahip olduklarını düşündükleri bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterlik algıları ile elde ettikleri bilgi okuryazarlığı başarıları arasında bir korelasyon olduğudur.

1.4. Sayıtlar

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının veri toplama araçlarındaki maddelere objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde 2012-2013 akademik yılında öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 3. ve 4. sınıf (I. ve II. Öğretim) öğretmen adaylarının görüşleri, veri toplama araçlarındaki maddeler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel çerçeve oluşturmak amacıyla ilgili bilimsel çalışmalardan elde edilen bilgilere yer verilip ilk olarak okuryazarlık kavramı açıklanmış, okuryazarlık ile bilgi arasındaki bağa dikkat çekilerek günümüzde büyük bir önem arz eden bilgi okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı beceri ve standartları, bilgi okuryazarlığı ile ilişkili diğer kavramlara ve bilgi okuryazarlığı modellerine açıklık getirilmiştir. Ayrıca öz yeterlik kavramı açıklanarak, bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği ile ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Okuryazarlık Kavramı

Türkçe Sözlükte okuryazarlık kavramı “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanırken, okuryazar; “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011). Kısaca “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanan “okuryazarlık” sözcüğü günümüzde farklı sözcüklerin sonuna bir tamlama olarak eklenerek fonksiyonel okuryazarlık anlamının dışında kullanılmaktadır. En genel anlaşıldığı tanımı ile okuryazarlık alfabe ile yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme durumu olarak görülmektedir (Aldemir, 2003). Daha güncel bir tanım ile okuryazarlığı tanımlamaya çalışırsak, toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterlik kazanabilmek olarak tanımlayabiliriz. Klasik anlamda okuryazarlığın tanımını şöyle yapmak mümkündür; yaşam boyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirme, daha etkin öğrenme için bireylerin yeni beceriler kazanmalarını sağlamaktır (OECD, 1995. ; Akt. Aldemir, 2003).

Houff ‘dan (2002) aktaran Polat’a göre (2005) yaşanan değişimler okuryazarlığın boyutunu da genişletmiştir. Böylece okuryazar kişiler kaynaklardaki bilgiyi yalnızca okuyup yazabilen değil, aynı zamanda bu bilgiyi yorumlayabilen ve uygulayabilen kişiler olarak düşünölmeye de başlanmıştır. Yeni tanımlarda ortaya çıkan “belli hedeflerin gerçekleştirilebilmesi” yaklaşımı, okuryazarlığın bu hedeflere ulaşmada kullanılan değişik araçlarla birlikte düşünölmelerini beraberinde getirmiştir.

Okuryazarlığın boyutunda meydana gelen gelişmeler sonucu yakın geçmişte ortaya atılan ve aynı zamanda da araştırmamızın temel sorunsalını oluşturan bilgi

okuryazarlığı kavramının ne olduğu ve bilgi okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özellikler aşağıda verilmiştir.

2.2. Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri

Bilgi okuryazarlığı kavramı 1970'lerin başında ABD'de gelecek on yıl içerisinde ulusal eğitim programına entegrasyonu öngören bir raporla ilk kez gündeme gelmiştir. Raporda; *“işlerinde bilgiyi ve bilgi kaynaklarını kullanma becerilerine sahip olanlar bilgi okuryazarıdır. Bu becerilere sahip bireyler sorunlarını bilgiye dayalı olarak çözebildiklerinden yaşam boyu öğrenebilen bireylerdir”* biçiminde açıklanan bilgi okuryazarlığı, daha sonraları gelişerek bilgi toplumunda başarılı birey olabilmenin anahtarı olarak görülmüştür (Polat, 2006).

Bilgi okuryazarlığı konusunda çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar yapılırken iki çeşit yaklaşım göz önüne alınmıştır; birinci yaklaşım “bilgi okuryazarlığı” kavramının ne olduğu üzerine yoğunlaşırken, ikinci yaklaşım bilgi okuryazarı olan bireyin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu üzerine yoğunlaşır (Aldemir, 2004). Birinci yaklaşımla yapılan bilgi okuryazarlığı tanımları, bilgi gereksinimini fark etme, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, yorumlama, değerlendirme, iletme, problem çözme becerilerine sahip olma, yaşam boyu öğrenme, öğrenen toplum, sürekli eğitim, bilgi patlaması ve bilgi miktarındaki artış, demokratikleşme ve telif hakları gibi konuları içermektedir. Bu tanımlar teknolojik gelişmelere paralel olarak yeni boyutlar kazanmaktadır. İkinci yaklaşımla yapılan tanımlarda ise, bilginin nicel olarak artması karşısında bilgiye gereksinim duyan bireylerin sahip olması gereken beceriler de artış gözlenmiştir. Bu becerilerin artmasına paralel olarak gelişen beceri profilleri bilgi okuryazarlığının temelini oluşturmuştur (Akkoyunlu, 2008).

1970'li yıllarda yapılan tanımlarda daha çok bilgiyi bulma ve kullanma becerilerinden söz edilirken daha sonra yapılan tanımlarda bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiyi bulma, kullanma, değerlendirme, iletme gibi bilgi problemi çözmenin tüm aşamalarından söz edildiği görülmektedir. Süregelen yıllarda ise yine bu tanıma benzer tanımlamalara rastlamak mümkündür. 1989 yılında American Library Association (ALA) tarafından yapılan ve bilgi okuryazarlığını “bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bunu hissetmek, ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak, elde edilen bilgiyi değerlendirmek ve etkin

olarak kullanılmaktadır” şeklinde ifade eden tanım daha sonra üretilen tanımlara öncülük ve temel teşkil etmiştir (Kurbanoğlu, 2010). Bu tanıma göre; “bilgi okuryazarı olanlar öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir. Öğrenmeyi öğrenmiş olmalarının nedeni, bilginin nasıl düzenlendiğini, bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmeleri ve diğer bireylerin öğrenebileceği şekilde bilgiyi düzenleyebilmeleridir. Bilgi okuryazarı bireylerin yaşam boyu öğrenmeye hazır olmalarının nedeni, herhangi bir iş veya karara yönelik bilgilere kolayca erişebilmeleridir (Saatçioğlu ve diğerleri, 2003). Bu tanım, bilgi okuryazarlığının en yaygın kullanılan tanımıdır. Özellikle kütüphanecilik çevreleri tarafından benimsenmiştir.

Kuhlthau (1987) ise bilgi okuryazarlığını fonksiyonel okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme kavramları ile ilişkilendirmiştir. Kuhlthau’ya göre bilgi okuryazarlığı, bilgiye duyulan gereksinimin fark edilmesi ve bilgiye dayalı karar vermek amacıyla bilgi arama anlamına gelmektedir. Bilgi okuryazarlığı ayrıca, büyük miktarlarda üretilmekte olan bilginin yönetimini; teknik ve sosyal değişiklikler yeni bilgi ve beceriler gerektirdiği için de yaşam boyu öğrenmeyi gerektirmektedir (Kurbanoğlu, 2010).

Rader (1991)’de, bilgi okuryazarlığını, problem çözme ve karar vermede bilginin etkili bir biçimde elde edilmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlarken, bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olanların yapabileceklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır: Bilgi ve teknoloji alanında araştırma yapmak ve başarılı olmak, demokratik bir toplumda üretken olmak, hızla değişen çevreye uyum sağlamak, yeni nesiller için daha iyi bir gelecek hazırlamak, kişisel ve mesleki problemlerin çözümünde uygun bilgiyi bulmak, yazma ve bilgisayar kullanma becerisine sahip olmak. Rader, bilgi okuryazarlığını, yaşam boyu öğrenmenin, mesleğe yararlı olmanın ve sosyal problemleri çözmenin önkoşulu saymaktadır (Akt. Akkoyunlu, 2008).

Doyle’un (1992: 2-8; 1994: 3) Bilgi Okuryazarlığı Ulusal Forumuna üye uzmanlar üzerinde yürüttüğü Delphi çalışması sonucunda elde ettiği tanım ALA’nın tanımına benzeyen ve bu tanıma genişleten çalışmalara verilebilecek en iyi örneklerdendir. Bu tanıma göre bilgi okuryazarlığı çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisidir. ALA’nın tanımından farklı olarak burada kaynak türlerine vurgu yapılmıştır. Aynı çalışmanın kapsamında bilgi okuryazarı

bireyin özelliklerine de şu şekilde yer verilmiştir: Doğru ve yeterli bilginin akıllı karar vermenin temeli olduğunu bilir, bilgi gereksinimini fark eder, bilgi gereksinimine dayalı sorular formüle eder, olası bilgi kaynaklarını belirler, başarılı araştırma stratejileri geliştirir, her tür bilgi kaynağına erişir, bilgiyi değerlendirir, bilgiyi düzenler, yeni bilgiyi mevcut bilgisiyle bütünleştirir, bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözme amacıyla kullanır (Akt. Kurbanoglu, 2010).

Bruce (1997) da, ALA (1989) ve Doyle (1994) tarafından yapılan tanımlardan hareket ederek bilgi okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken “yedi anahtar özelliği” şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenmeyle meşgul olma,
- Bilgiyi etkin olarak kullanma,
- Değişik bilgi teknolojilerini ve sistemlerini kullanma,
- Bilgi kullanımını teşvik eden iç dinamiklere sahip olma,
- Bilgi dünyası hakkında sağlam bilgiye sahip olma,
- Bilgiye eleştirel yaklaşma,
- Bilgi dünyasıyla karşılıklı etkileşimi kolaylaştıran kişisel bir bilgi birikimine sahip olma.

Avustralya’da ise yükseköğretim standartlarına da temel oluşturan bu yaklaşım, Avustralyalı Üniversite Kütüphanecileri Konseyi (Council of Australian University Librarians [CAUL], 2001) tarafından yürütülen çalışmanın “*Bilgi Okuryazarlığı Standartları*” adlı raporunda; bilgi okuryazarı bir bireyin sahip olduğu özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

- Bilgi edinme için bir ihtiyaç duyar.
- İhtiyaç duyduğu bilginin miktarını belirler.
- Bilgiye etkin bir biçimde erişir.
- Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını değerlendirir.
- Seçilen bilgiyi mevcut bilgileri ile birleştirir.
- Belli bir amaca ulaşmada bilgiyi etkin olarak kullanır.
- Bilgi kullanımına ilişkin ekonomik, yasal, sosyal ve kültürel konuları bilir.
- Bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve bu bilgiyi etik ve yasal olarak kullanır.

- Elde edilen ya da üretilen bilgiyi sınıflandırır, depolar, kullanır ve yeniden şekillendirir.
- Bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme için bir önkoşul olduğunun farkındadır.

Bruce (1997) ve CAUL (2001)' den hareketle bilgi okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özellikleri şöyle özetleyebiliriz: Öğrenmeyle meşgul olan bilgi okuryazarı bir birey, bilgi edinmeye ihtiyaç duyan; ihtiyaç duyduğu bilginin miktarını ve bilginin nereden bulunması gerektiği konusunda deneyime sahip olan; elde ettiği bilgileri özümseyerek sentezleyebilen; gerektiğinde elde ettiği bilgileri eleştirebilen, sınıflandırabilen, depolayabilen, etkin bir şekilde kullanabilen ve yeniden şekillendirebilen; bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme için bir ön koşul olduğunun farkındalığına sahip kişidir.

Özellikle 2000'li yıllarda yapılan tanımlarda bilgi okuryazarlığının yaşamın tüm alanları ve diğer okuryazarlık becerileriyle ilişkilendirildiği ve yararlarının ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir (Kurbanoglu, 2010). 2005 yılında İskenderiye'de yapılan uluslararası bilgi okuryazarlığı toplantısının sonuç bildirisinde yapılan tanım buna iyi bir örnektir. Söz konusu tanıma göre bilgi okuryazarlığı, bireylerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitime yönelik hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için yaşamın her alanında bilgiyi etkin şekilde arama, değerlendirme, kullanma ve yaratma becerisidir (Alexandria Proclamation, 2005). Bundy (2004) ise bilgi okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık, sosyal kabul görme, yeni bilgi üretimi, kişisel ve kurumsal gelişim ve yaşam boyu öğrenme için ön şart olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı, bilgi edinmeye olan ihtiyacın hissedilmesiyle başlayan bilgi edinme problemini çözme sürecinde bilimsel bir ahlakla, bilgi ihtiyacını tanımlama, arama stratejilerini oluşturma, bilgi kaynaklarına ulaşma, ulaşılan bilgi kaynaklarından gerekli bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, yorumlama ve değerlendirme etkinliklerini etkili bir biçimde gerçekleştirilmesidir (Demiralay ve Karadeniz, 2008a).

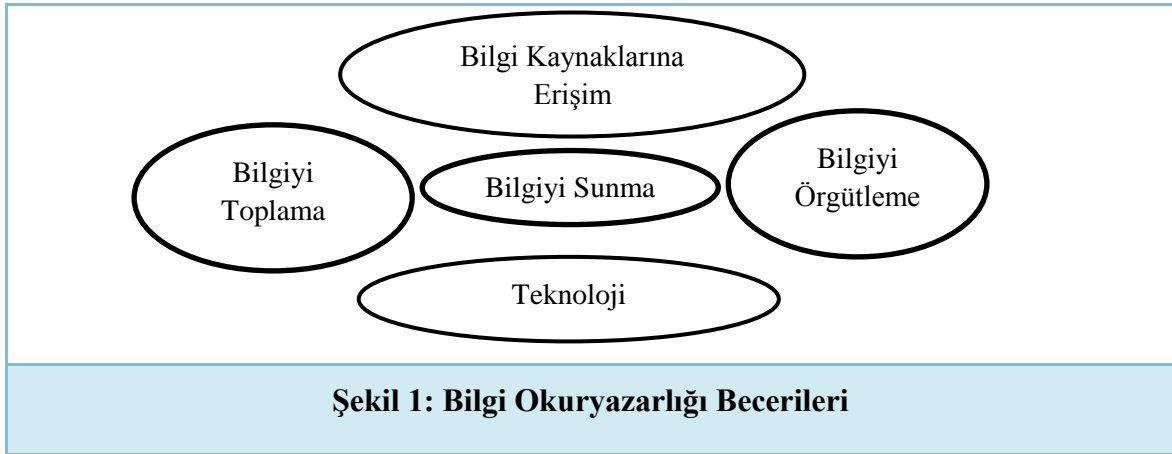
Alan yazında yukarıdaki tanımlara benzeyen çok sayıda tanım bulmak olasıdır. Örneklerde görüldüğü gibi eldeki tanımlar taşıdıkları ortak özelliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da göstermektedir. Tanımların zaman içindeki gelişimi incelendiğinde elde edilen en çarpıcı bulgu kapsamın giderek genişlediğidir. Bunun başlıca iki nedeni

bulunmaktadır. Birincisi kavram kargaşasına engel olmak için daha fazla ayrıntı belirtme ihtiyacı; ikincisi ise değişime ayak uydurması zorunlu olan bu kavramın gelişmeye, bir başka deyişle evrilmeye devam etmesidir (Kurbanoglu, 2010).

Eldeki tanımlar incelendiğinde bilgi okuryazarlığı kavramı bilgi problemi çözme aşamaları olarak da tanımlanan temel bilgi becerilerini içermiş ve zaman içinde bilginin kayıt edildiği ortamlar çeşitlendiği için bilginin formatında da değişiklikler meydana gelmiştir. Meydana gelen değişim sonucunda bilginin formatında; bilginin işlenmesi, depolanması, erişimi ve sunumu söz konusu olduğunda teknolojiyi bağımsız düşünmek olanaksız olduğundan bilgisayar okuryazarlığını da içeren teknolojik becerilere; birbirlerini tamamlayan unsurlar olarak bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine; karar verme ve problem çözme yanında eleştirel düşünce, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir. Ayrıca bilgi okuryazarlığının kapsamına demokrasi, fırsat eşitliği, bireysel haklar gibi toplumsal, siyasal, sosyal konular; bilgi kullanımı yanında bazı etik sorumluluklar getirdiği için etik konular; bazı bireysel becerileri gerektirdiği ve/veya gelişimine faydalı olduğu için de ekip çalışması yapabilme, iletişim ve değişikliğe uyum sağlama gibi becerileri kapsayacak bir gelişim örüntüsü eklenmiştir (Kurbanoglu, 2010).

2.3. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri

Bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi sonucunda, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş aşamasında tüm bireylerin yaşamlarını kolaylaştıracak ve zenginleştirecek bilgiye erişim olanağı artmaktadır. Bilgi okuryazarlığı herhangi bir sorunun çözümü ya da bir işin gerçekleştirilmesi için gereksinim duyulan bilginin etkin olarak elde edilmesi ve değerlendirilmesi becerileridir (Polat, 2006). Günümüz toplumlarının üyesi olan bireylerin bilgi okuryazarı olabilmesi, yani yukarıda belirlediğimiz nitelikleri edinebilmesi bu bireylere kazandırılması gereken temel becerileri Erdem ve Akkoyunlu (2002) aşağıdaki şekilde sunmuşlardır:



Şekil 1’de de görüldüğü gibi bilgi okuryazarlığı aslında her biri kendi başına birer beceri olan *bilgi kaynaklarına erişim, bilgi toplama, bilgiyi örgütleme, bilgiyi sunma ve teknoloji okuryazarlığı* becerilerinden oluşan bir bütündür.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), Şekil 1’de verilen bilgi okuryazarlığı becerilerinden yola çıkarak bilgi okuryazarlığı basamaklarını da aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Tablo 1: Bilgi Okuryazarlığı Basamakları

BİLGİYİ TOPLAMA	BİLGİYİ ÖRGÜTLEME	BİLGİYİ SUNMA
Bilgi ihtiyacına dayalı olan problemi tanımlama,	Toplanan bilgileri, ele alınan probleme uygun olacak biçimde seçme	Bilgiyi gözden geçirme
Problemin çözümü için gerekli bilgiyi belirleme	Seçilen bilgileri en uygun format içinde düzenleme	Hedef kitlenin özelliklerini Belirleme
Farklı bilgi kaynaklarından (basılı, elektronik) bilgiye erişme	Bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirme	Sunuş stratejisini belirleme
Erişilen bilgiyi değerlendirme	Bilgileri, probleme yanıt olacak biçimde ve anlam bütünlüğüne dikkat ederek örgütleme	Bilgilerin anlam bütünlüğünü bozmadan özetleme
Güvenilir ve doğru bilgiyi toplama	Çalışmayı raporlaştırma	Teknoloji desteğiyle sunma

Bilgi okuryazarlığı basamakları incelendiğinde, üst düzey düşünme becerisi gerektiren bir yaşam boyu öğrenme becerisi olduğu görülmektedir. CAUL (2001:2)'de bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmenin bir önkoşulu olması ve her çalışma alanına, her öğrenme ortamına ve her düzey eğitim etkinliğine ait ortak bir kavram olması bilgi okuryazarı olan bireylerin daha fazla öz-yönetimli olmalarını ve kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla kontrol etmelerini sağlar (Akt. Koç ve Koşaner, 2005).

2.4. Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim-öğretimin temel hedefleri arasında yer almasıyla, başta ABD olmak üzere pek çok ülkede bilgi okuryazarlığı ile kastedilen becerilere ilişkin standartlar geliştirilmeye başlanmıştır. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (American Association of School Librarians (AASL) ve Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communication and Technology (AECT) tarafından ortaöğretim düzeyinde sahip olunması gerekli bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin 1998 yılında yapılan çalışma bunlardan en bilinenidir. Bu çalışmaya göre (AASL/AECT 1998:8-9;Akt. Polat ve Odabaş, 2008):

Bilgi okuryazarlığı standartları:

Standart 1: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiye etkin bir biçimde ulaşır.

Standart 2: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi eleştirel ve yeterli olarak değerlendirir.

Standart 3: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi doğru ve yaratıcı bir biçimde kullanır.

Bağımsız (kendi kendine) öğrenme standartları:

Standart 4: Bağımsız öğrenebilen öğrenci bilgi okuryazarıdır ve ilgi alanlarındaki bilgiyi takip eder.

Standart 5: Bağımsız öğrenebilen öğrenci bilgi okuryazarıdır ve her formattaki bilgiye ilgi duyar.

Standart 6: Bağımsız öğrenebilen öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi arama ve üretme aşamalarında mükemmellik için çabalar.

Sosyal sorumluluk standartları:

Standart 7: Öğrenen topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve demokratik bir toplum için bilginin öneminin farkındadır.

Standart 8: Öğrenen topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi/bilgi teknolojileri konularında etik davranış sergiler.

Standart 9: Öğrenen topluluk ve topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi üretimine katkıda bulunmak için başkalarıyla işbirliği yapar.

Ayrıca, söz konusu çalışmada bu üç kategoride yer alan her bir standart için ayrı ayrı olmak üzere toplam 29 gösterge bulunmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008).

Yukarıda belirtilen standartlara ek olarak CAUL tarafından belirlenen standartlar da şöyledir (Başaran, 2005):

- Bilgi ihtiyacını açık bir şekilde ifade etmek,
- Bilgi kaynaklarının bilgiyi yayınlama amacını, sağladığı olanakları ve uygunluğunu tespit etmek,
- Bilginin maliyetini ve sağlayacağı faydayı değerlendirmek,
- Ulaşılan bilginin türünü ve sunuluş formatını/şeklini değerlendirmek,
- Bilgiye ulaşmak için, en uygun arama stratejisini veya bilgiye ulaşma aracını seçmek,
- Seçilen arama stratejisini etkili bir şekilde kullanmak,
- Çeşitli metotlar kullanarak, bilgiyi düzenlemek,
- Ulaşılan bilginin yararlılığını tespit etmek,
- Ulaşılan bilginin ana fikrini çıkarmak ve bilgiyi özetlemek,
- Hem bilgiyi hem de bilginin kaynağını değerlendirmek için, açık seçik ve etkili ölçütler geliştirmek,
- Konunun uzmanları veya diğer bireylerin konuyla ilgili düşüncelerini dikkate alarak, ulaşılan bilginin nasıl yorumlanacağına veya nasıl anlaşılması gerektiğine karar vermek,
- Ulaşılan bilginin doğruluğunu araştırmak,
- Bilgi kaynağını ve bilgiyi, bütünlüğü bozulmayacak ve güvenilir bir şekilde kaydetmek veya almak,

- Resim, ses, metin veya verileri yasal olarak elde etmek, depolamak ve yayınlamak,
- Yeni bilgilere ulaşmak için, hâlihazırdaki bilgileri kullanmak,
- Yeni bilgiler oluşturmak için ana fikirleri sentezlemek,
- Yeni bilgiler oluşturmak için eski bilgileri gözden geçirmek,
- Grup üyeleri ile iyi iletişim kurmak,
- Yeni bilgileri, doğruluğunu veya geçerliliğini test etmek için eski bilgilerle karşılaştırmak,
- Bilgi kullanımında, kültürel ve sosyoekonomik değişkenleri; kanuni zorunlulukları ve etnik farklılıkları dikkate almak,
- Bilgi kaynaklarını kullanmak için, ilgili kanun veya yönetmenlikleri araştırmak ve bu kurallara uymak,
- Bilgiyi paylaşma aşamasında bilgi kaynaklarını belirtmek,
- Hayat boyu öğrenmenin olabilmesi için, bilgi teknolojilerini ve öğrenme kavramı ile ilgili gelişmeleri dikkate almak,
- Yeni bilgilerin, demokratik yapı, bireysel değerler ve farklılıkları uzlaştırma açısından neler içerdiğini değerlendirmek.

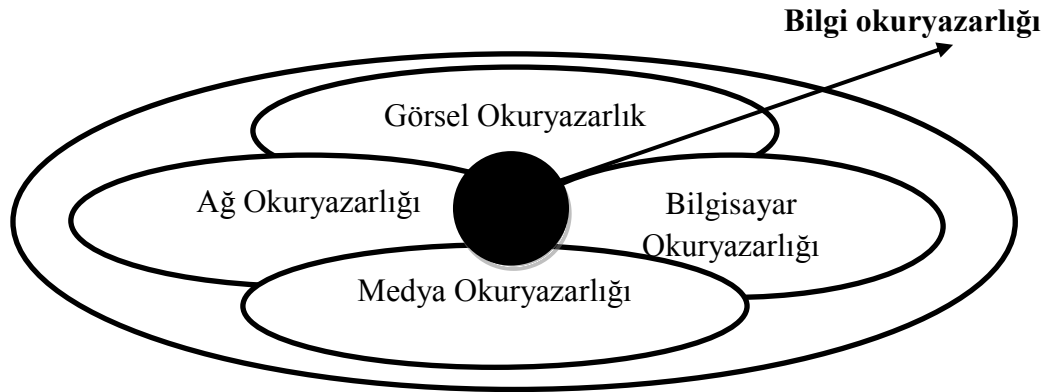
2.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Diğer Okuryazarlık Türleri

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk olarak 1974 yılında ABD’de o dönemin Bilgi Endüstrisi Derneği IIA (US *Information Industry Association*-Amerika Bilgi Endüstrisi Derneği) başkanı olan Paul G. Zurkowski tarafından ortaya atılmıştır (Badke, 2010). IIA’nın misyonu endüstriye bilgi sağlayan geleneksel kütüphanelerin politikalarının özel sektörün bilgi gereksinimini gelecek on yıl içinde daha etkin olarak karşılamasını sağlamaktır.

Snavely ve Cooper’a göre (1997) bilgi okuryazarlığı kavramının benimsenmesi zaman almıştır. Söz konusu kavramın içeriğini iyi yansıtmadığı ve özellikle “okuryazarlık” teriminin farklı çağrışımlar yaptığı üzerinde halen tartışılan konulardandır. Bu tartışmaların sonucunda *Information Fluency* (bilgi akıcılığı), *Global Informatics* (küresel bilişim), *Information Competence* (bilgi yeterliliği), *Information*

Discovery (bilgi keşfi), *Information Empowerment* (bilgi yetkinliği), *Information Mapping* (bilgi haritalama/bulma), *Information Sophistication* (bilgi hâkimiyeti), *Macroscopicism* (makroskopizm), *Library Experience* (kütüphane tecrübesi) gibi bazı alternatif kavramlar türetilmiştir (Akt. Kurbanoglu, 2010). Ancak, sunulan alternatiflerin bilgi okuryazarlığı teriminden daha açık ve anlaşılır olduğunu savunmak oldukça güçtür (Kurbanoglu, 2010).

Alan yazında bilgi okuryazarlığını diğer okuryazarlık türleriyle ilişkilendiren çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Polat (2005)' a göre gelişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, vb. gibi kavramlar alan yazında bilgi okuryazarlığı terimi ile ilişkilendirilmektedir. Bilgi okuryazarlığı kavramının ilişkili olduğu terimleri, McClure (1994)'de geliştirmiş olduğu Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi' nde şöyle özetlemektedir:



Şekil 2: McClure Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi

Topolojide bilgi okuryazarlığı, teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkmış çeşitli okuryazarlık kavramlarının tamamını kapsayan bir beceriler bütünü olarak gösterilmektedir. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı kavramının tanım ve gelişimini verdikten sonra, kavramla ilişkili terimlerin ele alınması, bilgi okuryazarlığının içeriğinin ve boyutlarının daha iyi anlaşılmasında yararlı olacaktır (Polat, 2005).

2.5.1. Bilgi Okuryazarlığı ile İlişkili Diğer Okuryazarlık Kavramları

Alan yazında okuryazarlık tanımları çok çeşitlilik göstermektedir. Snaveley ve Cooper (1997) de, 34 farklı okuryazarlık kavramının kullanıldığını söylemektedir: Coğrafya okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı,

eskiçağ okuryazarlığı, siyaset okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, yasa (hukuk) okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, işyeri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, dünya okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, vb. okuryazarlık kavramının bir konu ya da temel bilgi edinme bağlamında kullanılan örnekleri Tablo 2’ de özetlenmiştir.

Tablo 2: Okuryazarlık Kavramının Bir Konu ya da Alanda Temel Bilgi Edinme Bağlamında Kullanılan Örnekleri

Ahlak Okuryazarlığı	Kültür Okuryazarlığı
Amerikan Okuryazarlığı	Kütüphane Okuryazarlığı
Anayasa Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı
Bilgisayar Okuryazarlığı	Medya Okuryazarlığı
Bilimsel Okuryazarlık	Meslek Okuryazarlığı
Coğrafya Okuryazarlığı	Politik Okuryazarlığı
Çevre Okuryazarlığı	Sinema Okuryazarlığı
Çoklu-kültür Okuryazarlığı	Tarih Okuryazarlığı
Dans Okuryazarlığı	Tarım Okuryazarlığı
Grafik Okuryazarlığı	Teknoloji Okuryazarlığı
Ekonomi Okuryazarlığı	Televizyon Okuryazarlığı
Eleştirel Okuryazarlık	Tüketici Okuryazarlığı
Eskiçağ Okuryazarlığı	Yahudilik Okuryazarlığı
Görsel Okuryazarlık	Yasa Okuryazarlığı
Dünya Okuryazarlığı	Yatırım Okuryazarlığı
İş Ortamı Okuryazarlığı	Yurttaşlık Okuryazarlığı
Karsı-Kültür Okuryazarlığı	

(Kaynak: Snaveley ve Cooper 1997)

Tablo 2’de okuryazarlık kavramının bir konu ya da alanda temel bilgi edinme bağlamında kullanılan örnekleri verilmiştir. Verilen örnekler incelendiğinde hemen hemen her alan da kullanılan farklı sözcüklerin sonuna tamlama olarak eklenerek, sözcüklere fonksiyonel okuryazarlık anlamının dışında yeni bir işlevsellik kazandırılmıştır.

Horton (2008)’da 21. yüzyıl için yaşamsal gördüğü okuryazarlık becerilerini fonksiyonel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, uzaktan eğitim ve e-öğrenme, kültürel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı olmak üzere altı grupta toplamakta ve söz konusu okuryazarlıkların kısmen birbirleriyle örtüştüğünü, ancak birbirlerini tamamlayan unsurlar olarak görülmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Kurbanoglu, 2010). Farklı ortamlarda kayıtlı olan bilgiye erişim ve bu bilginin

kullanımı kaçınılmaz olarak fonksiyonel okuryazarlık becerilerinin ötesinde görsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı gibi okuryazarlık becerileri de gerektirmektedir. Burada kavramlar arası ilişkiyi netleştirmek açısından bilgi okuryazarlığı ile yakından ilişkilendirilen okuryazarlık kavramları kısaca tanımlanacaktır (Kurbanoglu, 2010).

2.5.1.1. Medya Okuryazarlığı

Medya ve medyadan ulaşan mesajların kişileri sadece bilgilendirmekle kalmayıp, onların değer yargılarını, tavırlarını, inançlarını ve çeşitli yönleriyle yaşama bakışlarını değişik açılardan etkilemesi, hatta yeniden şekillendirip değiştirmesi, medya" ve "okuryazarlık" kavramlarını birbirleriyle bütünleştirmiştir(Önal, 2007). Medya okuryazarlığı kavramı alan yazında umumi olarak iki şekilde tanımlanmaktadır. Bawden (2011:225)' e göre medya okuryazarlığı medyadan (televizyon, radyo, gazete, magazinler ve Internet) bilgi elde etme ve elde edilen bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilme becerisi; Horton (2008:7)' ye göre ise bilginin yaratıldığı, depolandığı ve iletildiği her tür ortamı ve formatı (metin, grafik, fotoğraf, tablo, gazete, dergi, magazin, radyo, televizyon yayını, CD-ROM, DVD) anlama ve kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Kurbanoglu, 2010).

Her iki tanım da bilgi okuryazarlığı ile yakından ilişkilidir. Bilginin bulunduğu çok değişik ortamlara ilişkin becerilerin kazanılmasını ifade etmesi açısından medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı kavramı ile çok yakından ilişkili olmuştur. Eğitim kurumlarında, özellikle de ilk ve ortaöğretimde medya okuryazarlığı programlarının geliştirilip, kütüphane medya uzmanları tarafından verilmesi sıkça rastlanılan bir durumdur (Polat, 2005).

2.5.1.2. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık ilk kez John DEBES (1968) tarafından; "İnsanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi" olarak tanımlanmıştır. Branton (1999); Emery ve Flood (1998)' de görsel okuryazarlık ile ilgili olarak "görüntüleri kullanma, yorumlama ve anlamlandırma için deşifre edilmesi gereken mesajları iletmede kullanılan görüntülerden oluşan bir dil" olarak söz etmektedir (Akt. İşler, 2002). Bleed, (2005); Felten, (2008); Tüzel, (2010); Bamford, (2008)' de meydana gelen değişimlere bağlı olarak görsel okuryazarlık kavramının

anlamı daha da genişleterek günümüzde; görsel mesaj üretme, okuma ve yorumlayabilme yeteneğini barındıran farklı bir dil olarak tanımlanmaktadır (Akt. Kaya, 2011).

Görseller; öğrencinin dikkatini çekmede, öğrenciyi güdülemede, öğrenciyi ipuçları vermede ve soru sormada, öğrenciyeye dönüt vermede, öğrenmede bilgi kaynağı olarak, bilginin yeniden yapılandırılmasında yardımcı olmaktadır (Akpınar, 1999). Görsel okuryazarlığa sahip bir kişinin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (İşler, 2002):

- Görsel mesajların anlamlarını yorumlama, anlama ve değerlendirme,
- Görsel tasarım ilke ve kavramlarını hem uygulayarak hem de çözümlenerek daha etkili bir iletişim gerçekleştirme,
- Karşılaşılan problemlere kavramsal çözümler üretebilmek için görsel düşünme biçimini kullanma,

Yukarıda sözü edilen görsel okuryazarlığa ilişkin nitelikler bu alana ilişkin eğitim sürecinin planlanmasında rehber olarak kabul edilebilir. Yazılı ve sözlü anlatımlarda görseller aracılığıyla, neden-sonuç arasında bağın kurulması ve soyut kavramların somutlaştırılması kolaylaşmaktadır (Kaya, 2011).

2.5.1.3. Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayarları ve bilgisayar yazılımlarını etkin şekilde kullanma becerisidir. Bilgisayar kullanımından kasıt; açma-kapama, diskete kopyalama, çıktı alma gibi temel işlemleri yapabilme; bilgisayar yazılımı kullanımından kasıt ise kelime işlemciler, tablolu yazılımları ve veritabanları gibi basit yazılımların kullanımını genel hatlarıyla bilmektir (Kurbanoğlu, 2010).

Bilgisayar okuryazarı bir öğrenci;

- Bilgisayar sistemlerinin ne olduğunu anlamak,
- Bilgisayar sözlüğündeki kelimeleri kullanmak,
- İşi ile ilgili olarak bilgisayar kullanmak,
- Bir programın ne olduğunu ve nasıl çalıştığını bilincinde olmak,

- Bilgisayarın ticarete, endüstride ve diğer alanlardaki uygulamalarının farkında olmak, o bilgi teknolojilerinin ve sosyal doğurgularının farkında olmak zorundadır (Akkoyunlu, 1996).

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ile en çok karıştırılan okuryazarlık kavramıdır. Bilgi okuryazarlığı ile eş anlamlı kullanıldığı sık görülmektedir. Oysa bilgisayar okuryazarlığı sadece bilgisayar kullanımıyla ilgili temel becerileri kapsamaktadır. Bilgi okuryazarlığı ise bilgisayar okuryazarlığını da kapsayan çok daha geniş bir kavramdır. Günümüzde bilginin depolanması, erişimi, kullanımı, iletimi ve paylaşımında bilgisayar teknolojilerinin kullanılması vazgeçilmez olduğu için bilgisayar okuryazarı olmadan bilgi okuryazarı olmaya olanak yoktur. Bilgisayar okuryazarlığı bilgi okuryazarlığının bir parçası ve hatta ön şartıdır (Kurbanoglu, 2010).

2.5.1.4. Ağ Okuryazarlığı

Bawden (2001: 230)'a göre "İnternet okuryazarlığı" ve "Web okuryazarlığı" gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ağ ortamında bilgiyi bulmak, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi kullanmak için gerekli olan becerileri kapsar (Akt. Kurbanoglu, 2010). Bilgisayar okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan ağ okuryazarlığı, Bawden (2001)'a göre McClure tarafından geliştirilen bir terimdir. McClure (1994:118) ağ okuryazarlığını; "ağ üzerinden elektronik bilginin bulunması, erişilmesi ve kullanılması" biçiminde tanımlarken, ağ okuryazarı kişinin özellikleri ile ilgili olarak da şu açıklamaları getirmiştir (Akt. Polat, 2005):

- Global düzeyde ağ bilgi kaynakları ve hizmetlerinin düzeni ve kullanılmasının farkındadır.
- Ağ bilgisinin oluşturulması, yönetilmesi ve elde edilmesi sistemini anlar.
- Bilgi arama araçlarından biri ile ağ üzerinden özel bilgi türlerine erişebilir.
- Gerektiğinde ağdan elde ettiği bilgi ile diğer kaynaklardan elde ettiği bilgiyi birleştirerek bilginin değerini artırır.
- Hem iş hem de kişisel yaşamındaki kararlarda ağ bilgisini çözüm bulmada kullanabilir ve yaşam kalitesini yükseltecek hizmetlerden yararlanabilir.

- Ağ bilgisinin sorun çözümede ve temel yaşam aktivitelerini gerçekleştirmedeki rolünü anlar ve bilgiyi bu yönde kullanır (McClure, 1994).

Ağ okuryazarlığı kavramı, “internet okuryazarlığı”, “çoklu-ortam okuryazarlığı”, “web okuryazarlığı” gibi, bilginin elde edildiği ortama dayalı olarak tanımlanmış çeşitli okuryazarlık türlerinin de ortaya çıkmasına öncülük etmiştir (Polat, 2005).

2.5.1.5. Teknoloji Okuryazarlığı

Eğitim alanında yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren daha sıkça kullanılmaya başlanan teknoloji teriminin tanımı sözlükte “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç ve gereçleri kapsayan bilgi” şeklinde yapılmıştır (Türk Dil Kurumu, 2011). Teknolojideki gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkmış bir kavram olarak, teknoloji okuryazarlığını Uluslararası Teknoloji Eğitim Derneği (International Technology Education Association-ITEA) “teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama becerisi” olarak tanımlarken, bu becerileri “teknolojinin bileşenlerini bilme ve nasıl oluştuğunu anlama, gelişen teknolojinin topluma etkilerinin neler olduğunun farkında olma” olarak açıklamıştır (ITEA, 2003:9; Akt: Polat, 2005). Ayrıca bu kavramla eşanlamlı olarak bilgi teknolojisi okuryazarlığı da kullanılmaktadır.

Shapiro ve Hughes (2003)’ de bu kavramı “bilişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeleri anlayabilmek, değerlendirebilmek, bu gelişmelere uyum gösterebilmek ve söz konusu teknolojileri kullanabilmek; yeni teknolojilerin uygulanmasıyla ilgili kararları verebilmektir” biçiminde tanımlamıştır (Akt. Polat, 2005). Penrod ve Douglas (2002)’ dan Akt. Polat (2005) ise bilgi teknolojisi okuryazarlığı becerilerini şu maddelerde toplamışlardır:

- teknolojik araçları kullanma,
- sistemlere ya da ağlara uygun alt sistemlerin nasıl olduğunu anlama,
- kullanılan yazılımın nasıl çalıştığını anlama,
- bilgi teknolojisine ait temel jargon ve terminolojiyi anlama,
- teknolojiyi kullanarak sorunları çözme,

- değişen bilgi kaynaklarını belirleme ve kullanma; bilgi teknolojisinin geçmiş ve geleceğini tartişma,
- bilgi teknolojisine iliřkin etik ve yasal sorunlarla ilgili bazı dűőüncelere sahip olma.

2.5.1.6. Kűtűphane Okuryazarlıęı

Kűtűphane okuryazarlıęı, kűtűphane kullanma yetkinlięini bir bařka deyiřle bilgi arama stratejileri geliřtirme, bilgi bulma ve bilgi kaynaklarını deęerlendirme becerilerini ifade etmektedir. Bir anlamda bilgi okuryazarlıęı kavramının 2ncüsü kabul edilmektedir (Bawden, 2001).

Kűtűphane okuryazarlıęının iki anlamı bulunmaktadır. Birincisi kűtűphane kullanabilme yeterlilięidir. Aynı zamanda bilgi kaynaklarına eriřebilme becerisiyle beraber geliřen “bilgi okuryazarlıęı teriminden 2nce kullanılan terimdir. İkincisi ise kűtűphanelerde oluřturulan okuma yazma programları ve bu programların deęerlendirilmesi ve orta yař grubuna bilgisayar destekli okuma yazma derslerinin verilmesidir (Kızılaslan, 2007).

Fatzer (1987)’den aktaran Kızılaslan (2007)’ye g2re kűtűphane okuryazarı bilgiye eriřmede sistematik yol izleyen kiřidir. Ayrıca Fatzer kűtűphane okuryazarlıęının ařamalı safhaları olduęuna açıklık getirilmiřtir. Buna g2re kűtűphane okuryazarlıęı d2rt safhadan oluřmaktadır:

- Kűtűphane okuryazarı olmadan 2nceki d2nem: yardım olmadan kiři rafta bulunan bir kitabı bulamaz.
- Kűtűphane yarı okuryazarı: Kiři katalogdan kitap tarayabilir, raftaki yerini bulabilir, kullanıcı rehberleri sayesinde makalelere eriřebilir.
- Kűtűphane okuryazarı: Kiři arařtırdıęı konuyla ilgili kaynakları bulmak, deęerlendirmek için sistematik bir arařtırma stratejisi geliřtirir.
- Kűtűphaneyi ileri dűzeyde kullanan: Elde edilen bilginin ve ilgili yayının 2rűntűlerini anlar, ihtiyaç duyulan her t2rlű bilgiye eriřmek için genellemeler yaparak deęiřik arama teknikleri geliřtirir.

Bu açıklamalardan hareketle Şu yorum yapılabilir. Kütüphane okuryazarlığı, kütüphanenin ve kütüphane kaynaklarının kullanımıyla ilgili becerilerle sınırlı tutulmaktadır. Bilgi okuryazarlığı ile karşılaştırıldığında kapsamı daha dar kalmaktadır. Bilgi okuryazarlığının vazgeçilmez bir parçasıdır (Kurbanoglu, 2010).

2.6. Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme

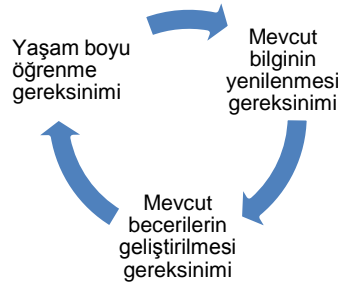
Modern anlamda devletlerin kurulması ile eğitim ve öğretim işi devletin asli görevi olmuştur. Bu bağlamda özellikle 19. yüzyıldan başlayarak belirli yaş grupları zorunlu eğitim ve öğretime tabi tutulmuşlardır. Bilimsel ve teknik anlamda var olan bilgi değişiminin hayli yavaş olduğu bu dönemde, eğitim kurumları aracılığıyla kazanılan bilgi ve beceriler, ortalama bir insana yaşamı boyunca yetmiştir. Ancak özellikle geçen yüzyılın ortalarından itibaren yaşanan değişim ve gelişim hızı, öğretilen bilgilerin kişiler için ileriki dönemlerde geçerliğini ve yararlılığını yitirmesine neden olmuştur. Böylece bilinenlerin yeni nesillere aktarılması olarak görülen eğitimin yetersizliği konusunda görüşler dile getirilmeye başlanmıştır. Daha 1931 yılında A. N. Whitehead bu endişeyi: “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeylerin onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hâle gelmiştir” sözleri ile belirtmiştir. Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır. Bundan dolayı verilecek eğitim insanları olabilecek yeni koşullara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Çağın gerektirdiği yeterlikte bireyler yetiştirilmesinde eğitimin yeniden yapılandırılmasının gerekliliğine işaret eden rapor ve girişimlere 1970’lerden başlayarak sıkça rastlanmıştır. Sorun tespiti ve çözüm önerilerine ilişkin hazırlanan raporlarda, yeni süreçte eğitimin niteliğinden bahsedilirken eleştirel düşünme, sorun çözme, öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların sıkça vurgulandığı görülmüştür (Polat, 2005). Öğrenilen bilgilerin çok kısa zamanda geçerliliğini kaybettiği bilgi toplumunda yaşayan bireyler için yaşam boyu öğrenme önemli bir araç olmuştur (Gürdal, 2000). Yaşam boyu öğrenme sürecine katılım kimi becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle resmi eğitim birey merkezli, kendi kendine ve yaşam boyu devam eden öğrenme amacı taşınmalıdır. Okuryazarlık bu bağlamda yaşam boyu öğrenme sürecinin hem girdisi hem de ürünüdür. Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuma yazma da dâhil olmak üzere temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etme, esnek ve yenilikçi öğrenme olanaklarını

genişletme anlamına gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile amaç tüm yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişim sağlamalarını kolaylaştırmaktır. Bu vizyonun gerçekleştirilmesinde eğitim sistemleri kilit rol oynamaktadır (Akkoyunlu, 2008).

Candy (2002)'ye göre yaşam boyu öğrenme, her türlü bilgi, beceri ve niteliğin beşikten mezara kadar olan süreçte kazanılması ve güncellenmesi anlamına gelmektedir. Formal eğitimin sınırlarının dışına çıkan ve her türlü informal eğitimi de içine alan yaşam boyu öğrenme bilgi ve yeterliliklerin gelişimine olanak yaratarak bireylerin bilgi toplumuna uyumunu sağlar (Akt. Akkoyunlu, 2008). Yaşam Boyu Öğrenme, sürekli inceleme, soruşturma ve kişinin kendi uzmanlık alanında ya da diğer ilgi alanlarında bilgi araştırması davranışıdır. Breivik (2000), yaşam boyu öğrenmenin amaç olduğu yerde bilgi okuryazarlığının araç olduğunu ifade eder. Şekil 3'de yaşam boyu öğrenme gereksinimi özetlenmiştir:

Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi

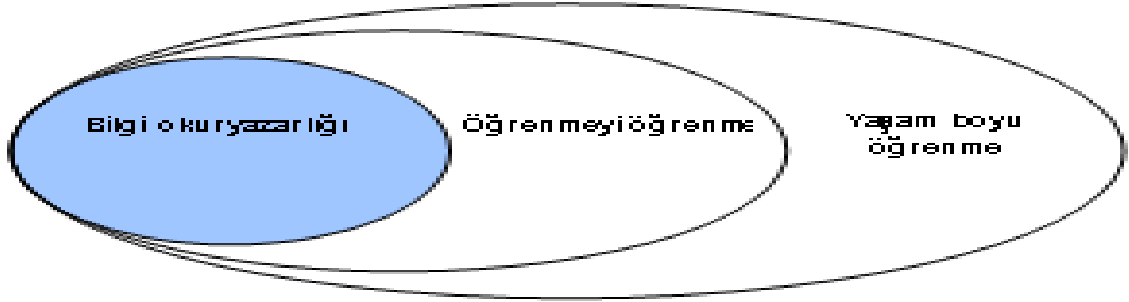


Şekil 3: Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi (Akkoyunlu, 2008)

Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle stratejik, birbirlerini karşılıklı olarak güçlendiren ve her bireyin, organizasyonun, kurumun ve küresel bilgi toplumundaki her toplumun başarısı için çok önemli olan bir ilişkisi vardır. Bu iki modern paradigmadan insanların ve kurumların 21. Yüzyıl ve sonrasında başarılı bir şekilde hayatta kalmaları için bu kavramın ve ilişkisinin çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olanlar da yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olanlar da kendi kendini motive eder ve yönlendirir. Kendi kendini yetkilendirir. Sosyal ve ekonomik statülerine, toplumdaki rollerine ve yerlerine, cinsiyetlerine, ırklarına, dinlerine ya da etnik kökenlerine bakmaksızın bütün yaş

gruplarındaki bireylere yardım etmeyi amaçlarlar. İyi bir bilgi okuryazarı, bilgi okuryazarlığını öğrenmeyi sürdürür ve bu alışkanlıkları uygular ve bütün yaşamı boyunca kendini aydınlatır. Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme birlikte kullanıldıklarında, kişisel, ailevi ve toplumsal konular bağlamındaki bireyler için sağlanan ve bireylere bir dizi kişisel seçim ve seçenek sunar (Akkoyunlu, 2008).

Yaşam boyu öğrenmenin temelinde yer alan, gereksinim duyulan bilginin bulunmasından ve bu bilginin beceriyle kullanılmasından kastedilen ise “bilgi okuryazarlığı” becerileridir (Polat ve Odabaş, 2008). Yaşam boyu öğrenme pozitif düşünce yapısının benimsenmesiyle elde edilmesi ve birlikte yol alması gereken iyi bir alışkanlıktır. Değiştirme isteği ve bir merak ya da bilgiye susama yaşam boyu öğrenmenin oldukça yararlı ön koşullarıdır. Şekil 4’ te bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi özetlenmiştir (Akkoyunlu, 2008).



Şekil 4: Bilgi Okuryazarlığı, Öğrenmeyi Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi

Iannuzzi, Mangrum ve Strichart (1999)’dan aktaran Akkoyunlu (2008)’ ya göre, bilgi okuryazarlığı “bir dizi beceri” iken, yaşam boyu öğrenme iyi bir alışkanlıktır. Bilgi okuryazarlığı öğrenilebilen bir dizi becerilerdir. Bu bir dizi beceri öğrenmenin kendisine yönelik, araçların kullanımı, internet üzerinden eğitim gibi, tekniklerin kullanımı, gruplarla çalışmak ve yöntemlerin kullanımı gibi belirli bir yaklaşım içerir. Yaşam boyu öğrenme ise pozitif düşünce yapısının benimsenmesiyle elde edilmesi ve birlikte yol alması gereken bir alışkanlıktır. Değiştirme isteği ve bir merak ya da bilgiye susama yaşam boyu öğrenmenin oldukça yararlı ön koşullarıdır. Bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması yaşam boyu öğrenmenin gelişiminde önemli bir adımdır.

2.7. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri

Bilgi problemi çözme aşamaları bilgi okuryazarlığı tanımlarının her zaman en temel unsurunu oluşturmuştur. Ancak, doğaları gereği kısa ve öz olması gereken tanımlar bilgi problemlerini çözerken izlenecek adımları ayrıntısıyla yansıtmak konusunda yetersiz kalmış, bunun sonucunda bilgi okuryazarlığı modelleri geliştirilmiştir. Modeller, söz konusu aşamaları sistematik olarak ele alıp görselleştirerek sunduklarından her düzeyden bilgi kullanıcısı için anlaşılabilir ve takip edilmeleri kolaydır (Kurbanoglu, 2010).

Bu bölümde önce modellere temel teşkil eden bilgi problemini çözme aşamaları sonra genel hatları ile modeller ele alınacak ve taşıdıkları unsurlar açısından genel bir değerlendirme yapılacaktır.

Bilgi Problemini Çözme Aşamaları

Bilgi problemi çözme aşamalarının farklı kaynaklarda farklı sayıda ancak benzer başlıklar altında ele alındığı görülmektedir. Söz konusu aşamaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998; Iannuzzi, Mangrum II ve Strichart, 1999); (Akt. Kurbanoglu, 2010):

1. *Bilgi İhtiyacının Tanımlanması*: İlk adım bir bilgi ihtiyacının varlığının fark edilmesi ve bu ihtiyacın tanımlanmasıdır.
2. *Bilginin Aranması*: Bir arama stratejisi oluşturulur. Anahtar kelimeler, konu başlıkları ve potansiyel bilgi kaynakları belirlenir.
3. *Bilginin Bulunması*: Çeşitli bilgi erişim araçları kullanılarak aranan bilgi bulunur ve elde edilir. Bilginin kaynak içinde bulunması da bu aşamada gerçekleşir.
4. *Bilginin Kullanılması*: Farklı kaynaklardan elde edilen bilgi gözden geçirilir, değerlendirilir ve birleştirilir. Bilginin güvenilirliğine ve güncelliğine karar verilir; gerçeklerle görüşler birbirinden ayrılır; eksikler saptanır; bilgi sınıflandırılır; sebep ve sonuç ilişkisi kurulur; gerekirse bilgi problemi yeniden tanımlanır; yeni bilgi var olan bilgi birikimiyle birleştirilir; bilgi farklı bir şekilde yeniden ifade edilir ve düzenlenir.
5. *Bilginin İletimi*: Bilgi çeşitli yollarla başkalarına iletilir. Amaca ve hedef kitleye uygun bir iletim formatı seçilir. Bilgi iletilirken yararlanılan kaynaklara gerekli göndermeler yapılır.

6. *Değerlendirme*: Bilgi problemi çözme aşamaları ve ortaya çıkan ürün değerlendirilir. Ürünün bilgi probleminin çözümüne katkısı ve sonuca ulaşmak için atılan adımların ne kadar uygun ve etkin olduğu konusunda karar verilir. Yapılan değerlendirmeden ileriye yönelik dersler çıkartılır.

Yukarıda modellere temel teşkil eden bilgi problemini çözme aşamaları verilmiştir. Bu aşamalardan hareketle oluşturulan ve alan yazında yer alan çok sayıda model arasından en yaygın olarak kullanılan ve ilgi gören bilgi okuryazarlığı modelleri genel hatlarıyla aşağıda açıklanacaktır.

2.7.1. Eisenberg & Berkowitz - B6 Modeli (The Big6 Skills)

Bilgi problemlerinin çözümünde öğrencilere sistematik bir bakış açısı kazandıracak ve Eisenberg ve Berkowitz (1992) tarafından geliştirilen Bilişsel Altılı (B6 – büyük altılı) olarak da adlandırabileceğimiz altı aşamalı model, bilgi problemlerini çözme aşamalarını içermektedir (Eisenberg ve Berkowitz, 1996; Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998);(Akt. Akkoyunlu, 2008).

B6 modelinin basamakları aşağıda verilmiştir:

Bilgi Gereksinimini Tanımlama: Bilgi problemini çözmenin ilk basamağıdır. Bilgi problemin tanımlanması ve ne tür bilgiye ihtiyaç olduğunun belirlenmesi bu aşamada gerçekleştirilir (Akkoyunlu, 2008). Bilgi edinme probleminin çözülmesi, amaçlı bir araştırma işleminin gerçekleştirilmesidir. Bireyin araştırma sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için hedefinin ne olduğunu, bu hedefi gerçekleştirdiğinde ne elde edeceğini belirlemesi ve araştırma sürecini planlanması gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008a).

Demiralay ve Karadeniz (2008a) e göre bilgi edinmeye ihtiyaç duyan bir kişinin yapması gereken ilk etkinlik, bu ihtiyacı tanımlamaktır. Yani kişi “ne”yi araştırmaya ihtiyacı olduğunu açık ve net olarak ifade edebilmelidir. Neyi aradığını bilmeyen bir birey, ona ulaştığının farkına bile varmayabilir.

Bilgiyi Arama: Bilgi gereksinimini karşılayacak kaynakların ve bilgi arama stratejilerinin belirlenmesi bu aşamada görülmektedir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001). Demiralay ve Karadeniz (2008b), bilgiyi arama aşamasını bireyin edinmek istediği bilgiyi hangi tür kaynaklardan ve nasıl elde edeceğine karar vermesi etkinliği

olarak yorumlamıştır. Bilgi ihtiyacını tanımlayan bir bireyden bu aşamada, bilgiye nereden ve nasıl ulaşabileceğini belirlemesi beklenmektedir.

Kısacası birey, bu aşamada “nerede” ve “nasıl” sorularına cevap aramalıdır. Birey nerede sorusunu cevaplarken, edinmek istediği bilgiyi hangi tür kaynaklardan elde edeceğini belirlemektedir. Bilgiye örneğin gazeteler, dergiler, videolar, görüşmeler, sesli kayıtlar, kitaplar veya ansiklopediler aracılığıyla ulaşılabilir. Nasıl sorusuna cevap arayan birey, olası bilgi kaynaklarında araştırma yapmak için bilgi arama stratejilerini oluşturmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008a).

Buradan bağlamda birey bu aşamada işe yarayacak tüm kaynakları saptar ve bu kaynaklar arasından en iyisini seçer, kaynakları nasıl kullanacağını belirler.

Bilgiyi Bulma: Bilgi arama stratejilerinin kullanılmasıyla bilginin bulunduğu farklı kaynaklara ulaşılması ve problemi çözecek bilginin, kaynakların içinden bulunması bu evrede gerçekleşmektedir (Akkoyunlu, 2008). Belirlenen arama stratejileri ile farklı bilgi kaynaklarına ulaşılması ve bilgi kaynakları içerisinden ihtiyaç duyulan bilginin belirlenmesidir. Bu aşamada öncelikle belirlenen arama stratejileri, bilgi kaynaklarının bulunmasında kullanılmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008a).

Erdem ve Akkoyunlu (2002)’ ya göre bu aşamada bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi ile araştırmada yararlanılacak kaynaklar belirlenebilir. Belirlenen bilgi kaynaklarından ulaşılan bilgiler birbiriyle çelişkili görünüyorsa bu kaynakların güncelliği de dikkate alınarak bir kez daha düşünülmelidir. Elde edilen bilginin tarafsızlığı, kişisel bir görüş olup olmamasına ve yazarının bunu açıkça ifade edip etmediğine, kaynağın farklı görüşleri alıntı göstererek verip vermediğine bakılarak belirlenebilir. Kişisel görüşleri yansıtan bilgilerde ise daha dikkatli olmak, diğer görüşlerle tutarlılığını test etmek gerekmektedir. Özellikle bilgi kaynağının niteliğini belirlemede dikkate alınması gereken bir özellik olarak kapsamdan da söz edilmelidir. Kapsam, kaynağın aranılan bilgiyi ne ölçüde içerdiği ve yeterince ayrıntılı olup olmadığı ile ilgilidir. Bu noktada bazen bir cümlenin bile çok önemli bilgiler içerdiğini de belirtmek yararlı olabilir

Bilgiyi Kullanma: Bulunan bilginin okunması ve özümsemesi, elde edilen bilgilerin belirtilen özellikler açısından değerlendirilmesinin ardından, bilginin etkili bir şekilde kullanılması süreci başlamaktadır. Bu aşamada bilgi kaynağının okunması,

dinlenilmesi, gözlemlenmesi ve özümsemesi etkinlikleri yer almaktadır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001).

Edinilmek istenilen bilgi, farklı kaynaklarda farklı düzeylerde yer alabilir. Farklı kaynaklarda yer alan bilgilerin kaynak bazında incelenerek kaynaklardan ilgili yerlerin not alınması gereklidir. Bu bazen yazarak not alma şeklinde gerçekleştirilebilirken, bazen de altını çizme, renkli kalemlerle işaretleme vb. etkinlikler şeklinde gerçekleştirilmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008a).

Sentez Yapma: Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilginin bir araya getirilerek bütünleştirilmesi, yeniden düzenlenerek sunulması ve iletilmesidir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001). Farklı kaynaklardan ulaşılan bilgiler etkili bir biçimde düzenlenmediğinde, etkili bir biçimde de yansıtamayacaktır. Bu aşamada kullanılan bilgilerin düzenlenmesinde bilgilerin daha önce belirlenen soruların yanıtları olacak biçimde gruplanması, bilgilerin en uygun bilgi formlarında (grafik, tablo, kavram haritası, metin vb.) düzenlenmesi, bilgilerin düzenlenmesinde izlenecek sistematığın (genelden özele, özelden genele vb.) belirlenmesi, düzenlemede bu sistematığın izlenmesi, bilgi birimleri arasındaki geçişlerin, anlam bütünlüğü kuralı gözetilerek gerçekleştirilmesi, yazılı, sayısal ve görsel bilgi dengesinin sağlanması, bu bilgilerin birbirlerine göre konumlarının belirlenmesi, kişisel görüşlerle (daha önce var olan bilgilerle) kaynaklardan alınan bilgilerin ilişkisinin kurulması söz konusudur (Erdem, ve Akkoyunlu, 2002).

Değerlendirme: Big6 modelinin son aşaması değerlendirme aşamasında ürünü ve süreci değerlendirerek ürünün gereksinimi karşılayıp karşılamadığı konusunda karar verilmektedir. Bilgi edinme ihtiyacının karşılanıp karşılanmadığı konusunun ve bireyin görevi gerçekleştirme sürecinin baştan itibaren değerlendirilmesini kapsamaktadır (Akkoyunlu, 2008).

Süreç değerlendirmesinde bireyin verilen görevi gerçekleştirme sürecinin hem birey hem de öğretmen tarafından değerlendirilmesi yapılmaktadır. Süreç değerlendirmelerinde, sürecin sadece öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir. Fakat bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaşam boyu öğrenme için temel olduğu düşüncesinden hareketle bireyin yaşamında gerçekleştirdiği her görevi ya da karşılaştığı her problemi, kendince çözümünü bağımsız olarak değerlendirmesi

gerekmektedir. Bu değerlendirme türüne özellikle yer verilmelidir ki bireyin kendisinin, sürecini ve ürününü değerlendirmesine imkân verilmelidir. Bu sayede öğrenci, öz değerlendirme becerilerini geliştirebilecektir. Öğrenci öz değerlendirme ile sahip olduğu güçlü ve zayıf yönleri gözden geçirebilecektir. Böylece öğrenci, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda da düşünmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008a).

Ürün değerlendirmesinde ise bireyin gerçekleştirdiği görevin/işin/ödevin ilk aşamada belirlediği özellikleri ne kadar taşıdığıнын belirlenmesidir. Bu değerlendirme, verilen görevin türüne göre değişir. Örneğin bireyden beklenen yazılı bir rapor sunması ise bireyin raporda yaptığı imla hataları veya kaynakça içermesi bile ürünün değerlendirmesini belirlenen oranlarda pozitif veya negatif olarak etkileyecektir (Demiralay ve Karadeniz, 2008b).

2.7.2. Eisenberg & Berkowitz - Super3 Modeli

Big6 modelinin daha alt yaş gruplarında kullanılabilmesine yönelik olarak Eisenberg ve Berkowitz, **Super3** adlı farklı bir model önermişlerdir. Bu model 3 adımdan oluşmaktadır: Planlama, Yapma, Gözden Geçirme.

Super3 Modelinde planlama aşamasında, öğrenciler bu süreçte neler yapacaklarını planlamaktadırlar. Yapma aşamasında, öğrenciler verilen işi yapmaktadır. Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler okuma, dinleme, üzerinde düşünme, seçerek alma, anlatma, resim yapmadır. Son olarak gözden geçirme aşamasında ise öğrenciler tüm gerçekleştirdikleri süreçler üzerinde düşünmekte ve bu süreçleri değerlendirmektedirler. Super3 Modeline göre öğrenciler bir ödev ya da bir görevi gerçekleştirirken her aşamada aşağıdaki sorulara cevap aramaktadırlar (Demiralay ve Karadeniz, 2008a):

1 – Planlama

- Ne yapmak istiyorum?
- Neleri bilmem gerekiyor?
- Görevimi gerçekleştirdiğimde oluşturduğum ürün nasıl görünecek? Hangi özelliklere sahip olacak? (Yani yaptığım işin yapmak istediğim iş olduğunu nasıl anlayacağım?)
- Verilen görevi ne zamana kadar tamamlamalıyım?

2- Yap

- Bu görevi nasıl gerçekleştirebilirim?
- Notlarım açık ve tam mı?
- Bunlarla iyi bir paragraf yazabilir miyim?
- Projemin bu bilgiyi içermesi gerekli mi?
- Ne öğrendiğimi göstermek için neler yapmalıyım?

3 – Gözden Geçir

- Görevimi gerçekleştirebildim mi?
- Yapmak isteğim gibi mi yaptım?
- Görevimle ilgili olarak kendimi rahat hissediyor muyum?
- Yaptığım işi teslim etmeden önce bir şeyler yapmalı mıyım?
- Tekrardan kullanabileceğim hangi yeni becerileri öğrendim?
- Kendime kaç puan veririm?

Super3 Modeli, öğretmenlerin alt yaş gruplarındaki öğrencilerle daha rahat iletişim kurmalarına imkân sağlamaktadır.

2.7.3. Kuhlthau – Bilgi Arama Süreci Modeli (Information Search Process – ISP)

Kuhlthau' nun ISP süreci üzerinde ilk esas çalışması “Kütüphanelerdeki Bilgi Arama Süreci Algıları: Liseden Üniversiteye Değişiklikler Çalışması” adı altında 1988 yılında yayınlanmıştır (Kuhlthau, 2008). Dr. Carol Kuhlthau, öğrencilerin bilgi arama davranışları üzerinde çalışan bir araştırmacıdır. Kuhlthau, bilgi arama süreci adı altında altı aşamalı bir süreç geliştirmiştir. Üç farklı alan arama deneyimine odaklanır:

- Duygusal (duyguları),
- Bilişsel (düşünceleri),
- Fiziksel (eylemler).

Kuhlthau kullanıcı modeli, arama sürecinin merkezinde belirsizlik olduğunu vurgular ve bu belirsizliğin öğrenci aşamalarda ilerledikçe artıp ve azalacağına değinir (Kuhlthau, 2008).

Kuhlthau (1987)'ya göre bilgi okuryazarlığını fonksiyonel okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme kavramları ile ilişkilendirmiştir. Kuhlthau'ya göre bilgi okuryazarlığı, bilgiye duyulan gereksinimin fark edilmesi ve bilgiye dayalı karar

vermek amacıyla bilgi arama anlamına gelmektedir. Bilgi okuryazarlığı ayrıca, büyük miktarlarda üretilmekte olan bilginin yönetimini; teknik ve sosyal değişiklikler yeni bilgi ve beceriler gerektirdiği için de yaşam boyu öğrenmeyi gerektirmektedir (Akt. Kurbanoğlu, 2010). Kuhlthau (1987)'den aktaran Demiralay ve Karadeniz (2008a) bilgi okuryazarlığının eğitim programları içerisinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, sadece bilgi okuryazarlığı eğitim programlarının düzenlenmesi ile değil, bu programları başarılı bir şekilde öğrenme ortamına bütünleştirilebilecek ve bu öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik edebilecek öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebileceği de unutulmamalıdır.

Kuhlthau' nun araştırması, hayal kırıklığının araştırma sürecinin önemli bir parçası olduğunun farkında olan öğretmen ve kütüphanecilere; öğrencileri bilgilendirmeleri ve onları çaba içinde olduğunda bu çabaların araştırma sürecinin doğal bir parçası olduğunu söylemelerini tavsiye eder. Öğrenciler aşamalarda ilerledikçe bir sürecin içinde olduklarının farkında olurlarsa, daha az cesaretleri kırılacağından kendilerini daha güvende hissedeceklerdir. Öğretmenler de öğrencilerin tek bir satır işlemeden önce konularını araştırmak için yeterli zaman tanıyıp proje tasarımları ile ilgilenebilir. Daha fazla zaman olsa bile öğrenciler, araştırmada ve araştırma sürecinin başında konuyu keşfetmek için daha fazla bilgi edinebilirler. Daha iyi yapılandırılmış araştırma projeleri tasarlamada bir kütüphaneci ile iş birliği, kütüphanecinin araştırma sürecindeki detayları öğrencilerle daha iyi paylaşacağından, öğrencilerin odaklanmasına daha fazla yardımcı olabilir. Ders öğretmenleri ise projenin daha sonraki aşamalarında destek sağlar (Kuhlthau, 2008).

Kuhlthau (1995), özellikle öğrencilerin bilgi arama davranışları üzerinde yürüttüğü ve seksenli yıllarda başladığı bir dizi çalışmada deneklerin bilgi problemlerini nasıl çözdüklerini, hangi adımları izlediklerini incelemiş ve bunun sonucunda altı aşamalı bir bilgi arama modeli geliştirmiştir. Bu aşamalar (Kulthau, 2004):

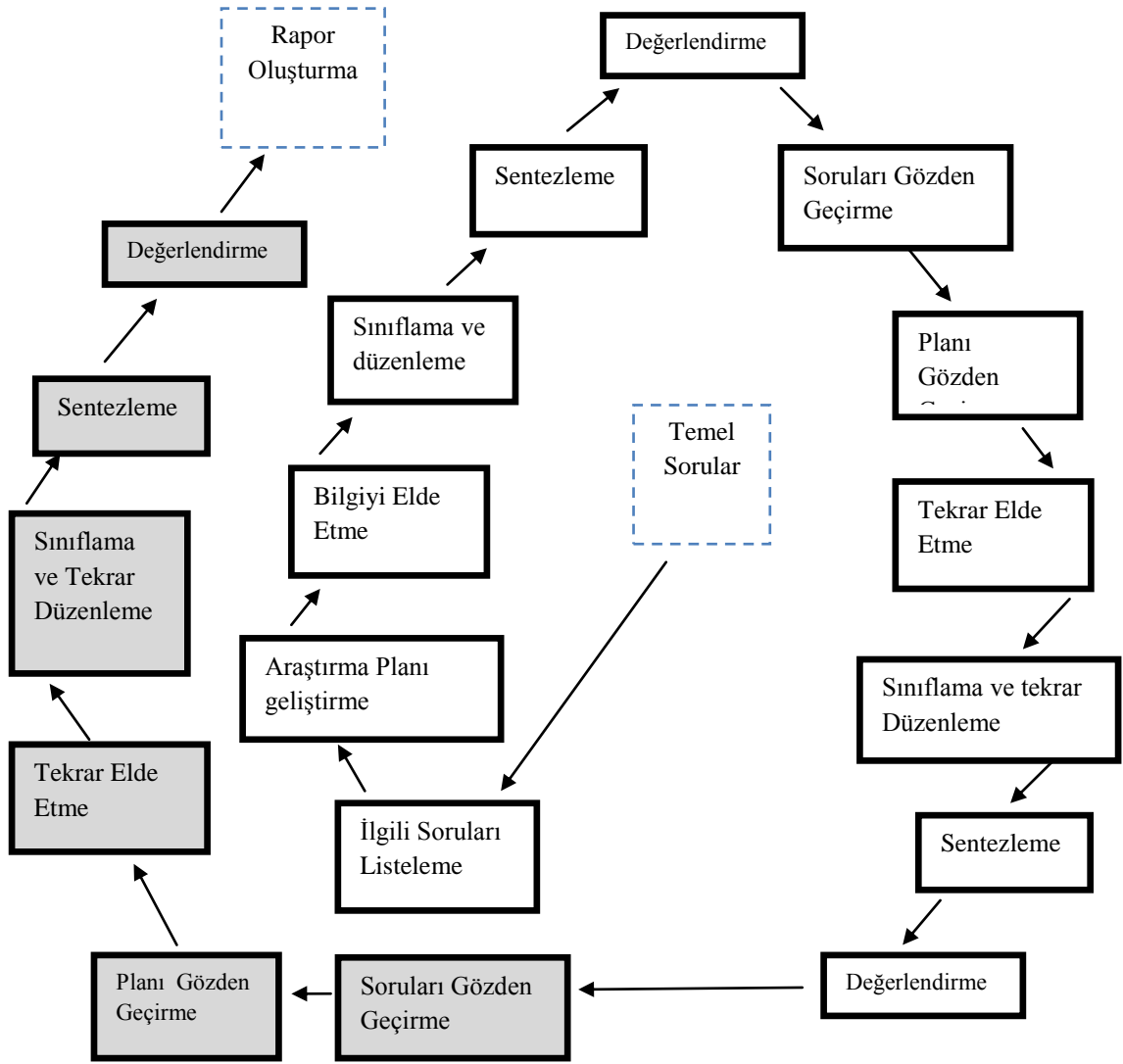
Tablo 3: Bilgi Arama Süreci Modeli – Model of the Information Search Process

	Başlama	Seçme	Keşfetme	Formüle Etme	Toplama	Sunum	Değerlendirme
Duygular (duygusal)	Belirsizlik	İyimserlik	Kafa karışıklığı Hayal kırıklığı Kuşku	Netlik	Yön duygusu/ Güven	Memnuniyet ya da Hayal kırıklığı duygusu	Başarı Duygusu
Düşünceler (Bilişsel)	Tutma			Odaklanma			Öz Farkındalık
					Artan	İlgi	
Eylemler (fiziksel)	Aramak	Keşfetme İlgi	Bilgi	Arama	İlgili Belgeleme	Bilgi	

Tablo 3’ ten de görüleceği üzere bilgi arama süreci modeli; başlama, seçme, keşfetme, formüle etme, toplama, sunma ve değerlendirme adı verilen altı aşmaktan oluşmaktadır. Ayrıca model duygusal, bilişsel ve fiziksel alt boyutlardan oluşup bu alt boyutlar içerisinde çeşitli duygulara ve becerilere yer verilmiştir.

2.7.4. McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli

McKenzie tarafından ilk olarak 1995 yılında öğrencilerin araştırmalarında kullanacakları bir yöntem olarak geliştirilmiş olan model, 1996 yılında tekrar düzenlenerek yeniden yayınlanmıştır. Benzer modellerden farklı olarak “araştırma sürecindeki temel ve alt sorular üzerinde yoğunlaşması” olarak izah edilen model, “öğrencilerin araştırmalarının başlangıcında neyi bilmediklerini bilmeleri” hedefiyle meydana getirilmiştir (McKenzie 1999); (Akt. Polat, 2005). Şekil 5’te detaylı olarak gözlenmektedir.



Şekil 5: Mc Kenzie Araştırma Döngüsü Modeli (Kaynak: McKenzie, 1999)

Modelde araştırma süreci yedi asamadan oluşmaktadır ve altıncı asama olan değerlendirme aşaması ise kendi içerisinde soruları gözden geçirme, planı gözden geçirme, tekrar elde etme, sınıflama ve tekrar düzenleme, sentezleme başlıkları adı altında beş alt asamadan oluşmaktadır. Değerlendirme aşaması bir nevi önceki aşamaları kontrol ettiğinden bu aşamayı bir kontrol mekanizması olarak isimlendirebiliriz. Aşağıda modelin aşamaları ayrıntılı olarak verilmiştir. Bunlar (McKenzie 1998; 1999):

- **Soru Oluşturma:** Döngünün ilk adımını oluşturan soru sorma aşaması, bireyin soru sorma yöntemiyle bir soru formu oluşturularak beyin fırtınası yapmasını sağlamaktadır.

Bu yolla açıklanması gereken asıl sorun açıkça belirlenir ve ayrıntılarıyla planlanır. Bu daha sonra yapılacak olan araştırmalar için de yol gösterici olacaktır.

- **Planlama:** Yapılacak araştırma ile ilgili sorular belirlendikten sonra bu soruların yanıtına nasıl varılacağı, konu ile ilgili bilgi kaynaklarına nasıl erişilebileceği planının yapıldığı aşamadır. Esas sorunun cevaplandırılmasında yardımcı olacak ilgili ve uygun bilginin bulunmasında en iyi yöntem düşünülür. Bu arada elde edilecek bilginin hangi tür bilgi kaynaklarından elde edileceği ile bu bilgilerin nasıl seçileceği, nasıl saklanacağına, erişileceğine ve sınıflandırılacağına da karar verilir.

- **Elde Etme:** Eğer planlama aşaması başarılı bir şekilde yapılmış ise ilgili ve faydalı bilgiye aktif bir şekilde varılacaktır. İşe yarar ve ilgili bilginin elde edilmesi için çeşitli bilgi kaynaklarından (kitap, süreli yayın, veri tabanı, internet, vb.) yararlanılır.

- **Düzenleme ve Ayıklama:** Elde edilen kaynakların hızlı bir şekilde okunup incelenip ihtiyaç duyulan bilginin gereksiz bilgilerden ayıklanarak sınıflanıp düzenlenmesi aşamasıdır. Bu aşama başarılı bir şekilde yapılması bir sonraki aşama olan sentezleme aşamasının başarılı geçeceğine işarettir.

- **Sentezleme:** Raporda belirtilecek bilgiler derinlemesine incelenir ve ortaya konulan bilgiler düzenlenir.

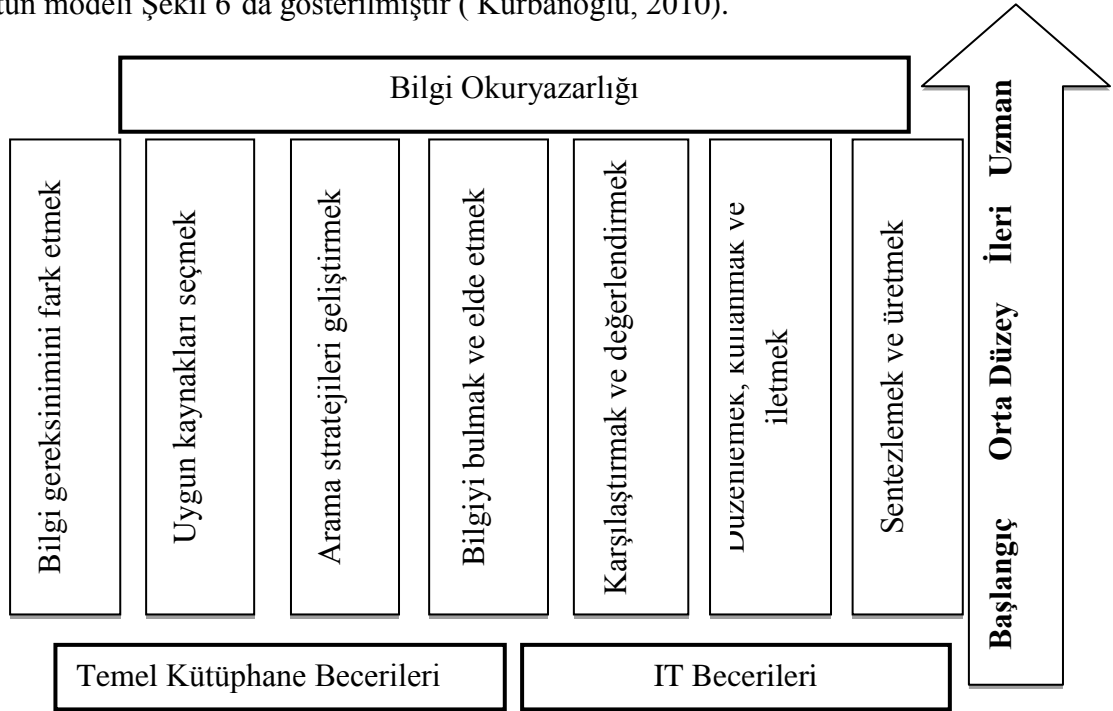
- **Değerlendirme:** Araştırma sorusu ile elde edilen bilginin karşılaştırıldığı asamadır. Başlangıçta belirlenen sorularla varılan sonuçlar arasında yapılan değerlendirmeyi içermektedir. Elde edilen bilginin yeterli olup olmadığı, araştırma planının beklenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği, elde edilen bilginin güvenilirliği bu aşamada belirlenir. Geline aşamada eksik yönler saptanırsa rapor hazırlamaya geçmeden önce eksiklikler bu aşamada tamamlanır. Yeni bir araştırmaya gereksinim olup olmadığı, varsa nasıl bir yöntem seçileceğine karar verilir.

- **Rapor Hazırlama:** Elde edilen araştırma bulgularının ve sonuçlarının başkalarıyla paylaşılmasıdır. Bu aşamada bu paylaşımın en etkin hangi yolla olabileceğine karar verilir ve karar verilen yol uygulamaya koyulur.

2.7.5. Sconul – Yedi Sütun Bilgi Okuryazarlığı Modeli (The Seven Pillars Model)

Yedi Sütun Modeli dernek bünyesinde oluşturulan bir komite (Society of College, National & University Libraries (SCONUL), Advisory Committee on Information Literacy) tarafından 1999’da yayınlanmış ve yalnızca yükseköğretime yönelik olarak düzenlenmiştir (Polat, 2005).

Kurbanoglu (2010)’a göre modelde bilgi becerileri olarak adlandırılan bilgi problemi çözme aşamaları yedi adımda (bilgi gereksinimini fark etme; bilgi gereksinimine uygun kaynakları seçme; bilgiyi bulmak için stratejiler geliştirme; bilgiyi bulma ve elde etme; farklı kaynaklardan bulunan bilgiyi karşılaştırma ve değerlendirme; bilgiyi düzenleme, kullanma ve iletme; bilgiyi sentezleme, mevcut bilgiye ve bilgi üretimine katkıda bulunma) ele alınmaktadır. SCONUL tarafından geliştirilen yedi sütun modeli Şekil 6’da gösterilmiştir (Kurbanoglu, 2010).



Şekil 6: SCONUL Bilgi Okuryazarlığı Modeli

Yedi Sütun Modelini diğer modellerden ayıran önemli iki özelliğinden birincisi, yedi aşamada ele alınan bilgi becerilerinin başlangıç düzeyinden uzmanlık düzeyine doğru uzanan bir ölçek ile gösterilmesidir. Aşamalarda tekrar gerçekleştikçe ilgili beceriye ait yeterlik düzeyinde artış yaşanmaktadır. Modelin getirdiği ikinci yenilik ise yedi sütununun (bilgi becerilerini) temel kütüphane becerileri ve bilgi teknolojileri

becerileri olmak üzere iki temel beceri üzerine oturtulmuş olmasıdır. Burada söz konusu iki beceri bilgi okuryazarlığı için ön şart oluşturmaktadır (Kurbanoglu, 2010).

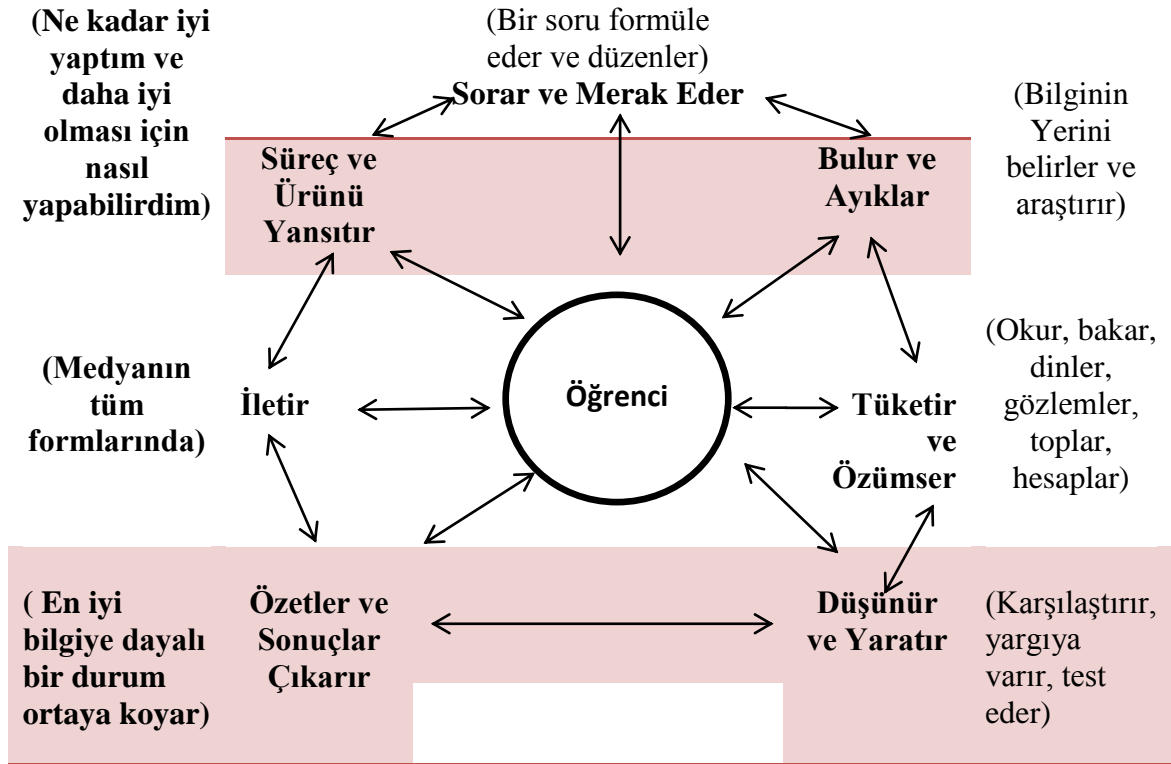
Bainton (2001)'e göre modelin tabanında temel kütüphane becerileri ve bilgi teknolojisi becerileri olmak üzere iki yapı bulunmaktadır. İlki akademik kütüphanelerin geleneksel kullanıcı eğitim programları ile yakından ilişkilidir. İkincisi ise Avrupa Bilgisayar Kullanım Lisansı gibi gelişmelerle ortaya çıkmıştır. “Bilgi okuryazarlığı” kavramının temeli ile ileri düzeyi arasında yedi başlık beceri vardır. Şemada kullanıcının yeterli olmasından uzmanlığa doğru bir gelişme söz konusudur ve en son düzeyde entelektüel bir kaynak olarak bilginin farkında olmanın önemi vurgulanmaktadır. Modelde, yükseköğretimde bilgi okuryazarlığının bireysel olarak mevcut bilginin sentezlenmesini destekleyebilecek nitelikte olmasını, daha da ötesi kişilerin sentezlerin üzerine yeni bilgiler inşa edebilme ve belli bir disiplinine yönelik yeni bilgi yaratabilme becerilerini elde etmeleri gerekliliği düşünülmüştür (Akt. Polat, 2005).

2.7.6. Loertscher – Bilgi Okuryazarlığı Modeli (IL Model)

Loertscher tarafından 1996 yılında geliştirilen bu modelde, araştırma süreci merkezde öğrenci düşünülerek hazırlanmıştır. Loertscher'a göre araştırma işleminde öğrenci vaktinin çoğunu bulduğu bilgiyi okumaya, incelemeye ve değerlendirmeye harcamaktadır. Bilgi okuryazarlığına ilişkin geliştirilen diğer modellerde bu noktaya dikkat edilmemektedir. Bu nedenle geliştirmiş olduğu modelde bu bakış açısı yansıtılmıştır (Loertscher 1996:23-5; 2002:126); (Akt. Polat, 2005). Loertscher'in modelinde bilgi okuryazarlığının unsurları şunlardır (Polat, 2005):

- *Sorgulama ve merak:* Öğrenci herhangi bir problemi çözmek ya da merak ettiği bir konuyu araştırmak üzere araştırma sorusu geliştirir ve düzenler.
- *Bulma ve Ayıklama:* İlgilendiği problem ya da konuya ilişkin gereksinim duyduğu bilgiyi bulmak için bir arama stratejisi geliştirir. Bu doğrultuda gereksinim duyduğu bilgiye erişir ve bilgiyi elde eder.
- *Tüketme ve Özümseme:* Elde ettiği bilgiyi okur, inceler, gerekli olan bilgileri alır ve gereksizleri de ayırır.

- *Düşünme ve Yaratma*: Konuya ilişkin olarak topladığı bilgi üzerinde düşünür, bilgiyi yargılar ve çıkarır. Bilgilerin doğruluğunu test eder.
- *Özetleme ve Sonuç Çıkarma*: Bilgiyi özetler, kendi cümleleri ile yeniden ifade eder ve yorumlar.
- *İletme*: Yorumlarını ve sonuçlarını teknolojinin sunduğu olanakları da göze alarak en uygun biçimde başkalarına iletir.
- *Süreç ya da Ürünü Değerlendirme*: Araştırma sürecine ve araştırma sonucunda ortaya konan ürüne ilişkin özeleştirir yapar. Nasıl yaptım, daha iyi nasıl yapabiliyordum, daha sonraki araştırmalar için önerilerim neler olabilir, vb. gibi sorulara cevap bulmaya çalışır. Aşağıda IL modelin şekil üzerinde gösterimi yapılmıştır (Polat, 2005).



Şekil 7: Loertscher Bilgi Okuryazarlığı Modeli

Şekil 7’ de Loertscher’in bilgi okuryazarlığı modeli özetlenmiştir. Şekli inceleyecek olursak bu modelin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Öğrencinin bir araştırma sürecinde bilgiyi elde ederken hangi aşamalardan geçtiğini göz önüne sermektedir.

2.7.7. INFOhio – DIALOGUE Modeli (DIALOGUE Model)

Eyalet düzeyinde bir bilgi ağı projesi olan “Information Network For Ohio Schools” kapsamında geliştirilen bilgi okuryazarlığı becerileri, kütüphanecilerin ortak çalışmasının bir ürünü olarak dikkat çekmektedir. Araştırma ve bilgi yapılandırma süreci DIALOGUE modelindeki aşamalarla, öğrencilerin bu modeli bilgiyi yapılandırmada nasıl kullandıkları arasındaki ilişkiye açıklık getirir. Aşağıda bulunan tablonun soldaki sütunu DIALOGUE modelini betimler (INFOhio, 2011):

Tablo 4: Dialogue Bilgi Okuryazarlığı Modeli

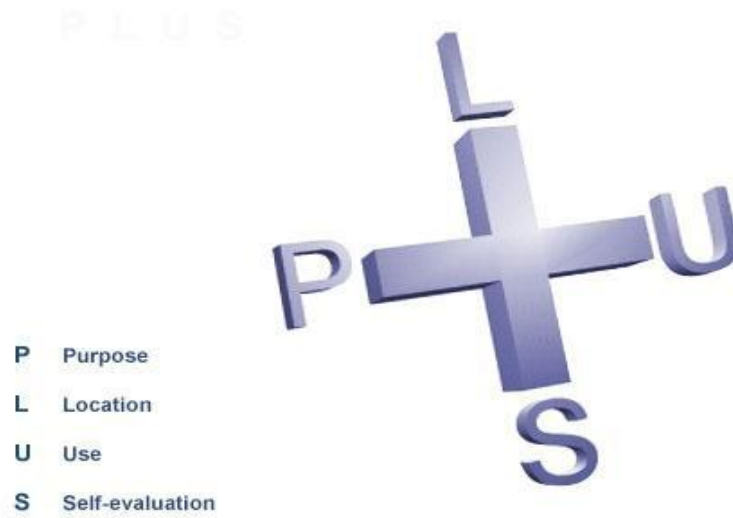
INFOhio's DIALOGUE Modeli 21. yy. Becerileri	21. Yüzyıl Becerileri	Standartlar	Açıklayıcı Stratejiler
D Genel Bilgiyi Keşfetme Ve Geliştirme Ön Giriş, Ön Bilgiyi Araştırma, Beyin Fırtınası Yapma, Başlangıç Sorunlarını Keşfetme	Yaratıcılık ve Yenilikleri Buluş, Kritik Düşünme, Problem Çözme, Bilgi Okuryazarlığı	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	Modül 1 – İpuçları-Sorular ve Geliştirilmiş Stratejiler
I Araştırma Konuyu Daraltma ve Temel Anlam Oluşturma	Kritik Düşünme, Problem Çözme, Bilgi Okuryazarlığı	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	
A Analiz Kritik Düşünme, Anahtar Sözcük Belirleme, Derince Sorgulama, Problem Çözme, İçerik İnceleme	Kritik Düşünme, Problem Çözme, Bilgi Okuryazarlığı	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	Modül 2 – Özetleme – Not Alma
L Yerleştirme - Keşfetme Belirleme, Kaynakları Kullanma, İlişkileri Belirleyip Keşfetme	Kritik Düşünme, Problem Çözme, İş Birliği	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	
O Organize Etme - Kullanma Değerlendirme, Sınıflama, Kategorize Etme, Sentezleme, İnceleme, Kıyaslayıp Karşılaştırma, Yorumlama	Kritik Düşünme, Problem Çözme, İş Birliği, Bilgi Okuryazarlığı	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	Modül 3 – İşbirlikçi Öğrenme
G Globalize Konuyu Geliştirme, Genel Perspektif Geliştirme, Etkilerini Oluşturma	İş Birliği, Bilgi Okuryazarlığı	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	
U Anlama – Dönüt Verme Anlaşılan Konuları Genişletme ve Derince İnceleyip Anlamayı Sağlama, Bilgiyi İnşa Etme, Anlamları Oluşturma, Geri Dönüt Verme ve Yeni Anlamları Sağlama	İletişim, İş Birliği, Yaratıcılık ve Yenilikleri Buluş, Bilgi Okuryazarlığı	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	Modül 4- Öz Değerlendirme Ve Geri Dönüt
E Değerlendirme Öğrenme Sürecini Derince İnceleyip Değerlendirme	Yaratıcılık ve Yenilikleri Buluş, İletişim, Bilgi Okuryazarlığı	<u>ODE</u> <u>AASL</u> <u>ISTE</u>	

Ohio Department of Education (ODE), American Association of School Librarian (ASSL), International Society for Technology in Education (ISTE)

INFOhio's DIALOGUE Modeli kendi bünyesinde bireylerin 21. yy. da sahip olması gerektiği temel ve destek becerileri özetlemiştir. Bu modele göre bireylerin sahip olması gereken beceriler şunlardır. Araştırma, genel bilgiyi keşfetme ve geliştirme, analiz, yerleştirme – keşfetme, organize etme – kullanma, globalize etme, anlama – dönüt verme, değerlendirme gibi temel beceriler ve temel becerileri destekleyen yaratıcılık ve yenilikleri buluş, kritik düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı gibi destek becerilerden oluşmaktadır.

2.7.8. James Herring – Plus Bilgi Becerileri Modeli (Plus Model)

Okullar için hazırlanan “PLUS bilgi becerileri modeli” bilgi okuryazarlığı konusunda bir otorite olan James Herring tarafından Edinburgh'daki Queen Margaret Üniversitesinde geliştirilmiştir. Aşağıda Şekil 8'de de görüleceği üzere PLUS modeli oluşturan bilgi becerileri dört ana başlıktan oluşmaktadır.



Şekil 8: Plus Model

Bilgi becerilerini dört temel parçaya ayıran PLUS model, öğrenci ve öğretmenlerin kolayca hatırlayabileceği bir kısaltmadan oluşmaktadır. Bu bilgi becerileri Tablo 5'te verilmiştir (Herring, 1999):

Tablo 5: Plus Model Basamakları

P	Purpose (amaç)	Yapılan Araştırmanın ya da yazılan makalenin amacını belirleme,
L	Location (yerleştirme)	Belirlediğimiz amaç doğrultusunda uygun bilgi kaynaklarına ulaşma,
U	Use (kullanım)	Ulaşılan bilgi kaynakları arasında (kaynakları okuyarak, not alarak ya da sunumlar yardımıyla) uygun olan bilgi ve düşünceleri seçip kullanabilme,
S	Self-evaluation (öz değerlendirme)	Öğrencilerin bilgi becerilerini makalelerine ya da gelecekte öğrenecekleri şeylere uygulamadaki performanslarını değerlendirme.

Plus model etrafında şekillendiği iddia edilen bilgi becerileriyle ilgili temel beceri ve aktiviteler aşağıda verilmiştir (Herring, 1996 ve Herring, 2003):

Amaç (Purpose)

- ❖ Bilgi ihtiyacını belirleme,
- ❖ Gerçek araştırma sonuçlarını şekillendirmeyi öğrenebilme,
- ❖ Diyagram ya da başlıkları uygun bir şekilde kullanabilmek için gerekli olan araştırmayı planlama,
- ❖ Araştırmadaki anahtar kelimeleri belirleme,

Yerleştirme (Location)

- ❖ Uygun bilgi araçlarını belirleme,
- ❖ Kütüphane katalogları, indeksler, veri tabanları, CD-ROM lar ya da diğer araştırma yollarını kullanarak bilgiyi uygun bir şekilde yerleştirme

Kullanım (Use)

- ❖ Yerleştirilen bilginin niteliğini ve uygunluğunu değerlendirme,
- ❖ Araştırma için kullanılacak olan metinleri gözden geçirme,
- ❖ Araştırma için kullanılacak olan metinlerden not alma,
- ❖ Bilgiyi kullanıma hazır hale getirebilmek için sunma,

Öz-değerlendirme (Self-evaluation)

- ❖ Öğrenilen bilgileri kullanarak dönüt alma ve bu bilgilere dayanarak bir sonuca varma,
- ❖ Kişisel bilgi becerilerinin denetimini sağlama,
- ❖ Bu dönütler sonucunda elde edilen işlevsel bilgi beceri stratejilerini belirleyip değerlendirme.

Yukarıdaki becerilerden hareketle şunları söyleyebiliriz. Birey amaç bölümünde “Ne araştırıyorum ve niye araştırıyorum?” sorularına cevap arar. Birey niçin araştırma yaptığı ve sonunda ne elde etmeyi umduğu hakkında net bir fikir sahibi olur. Ne aradığınız konusunda net bir fikir sahibi olmadan bilgi toplamaya başlamak iyi bir yol olmadığından amaç bölümü önemlidir.

Amaç belirledikten sonra birey belirlediği amaca yönelik olarak yerleştirme basamağında, aradığı bilgiyi bulmak için hangi kaynağın daha uygun olacağı konusunda düşünmeye başlar ve buna uygun aracı belirler.

Bilgi aracını belirleyen birey, kullanım aşamasında elde ettiği bilgileri gözden geçirir ve taramaya tabi tutar. Araştırmaya yönelik olarak yeri ve zamanı geldiğinde not alır ve sunumunu yapar.

Öz değerlendirme aşamasında birey, verimlilik ve gelişme açısından bilgiyi arama yöntemlerini gözden geçirir, gerektiğinde duruma göre uyarılama yapar. Kendi bilgi becerilerinin bir nevi öz denetimini yapar. Sistemik süreç üzerinde düşünür ve araştırmanın eksiksiz olup olmadığını değerlendirir.

2.7.9. Stripling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli

Stripling ve Pitts (1998) araştırma süreci modelinde öğretirken ve öğrenirken kullanılan çalışma ve düşünme becerilerini temel almıştır. Model öğrencilerin araştırma ödevlerini yaparken izlemeleri gerekli olan on aşama önermektedir. Her aşamada öğrenciye ne yaptığı sorgulattır, araştırmanın kendisinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Modeldeki bu yaklaşım “yansıtma noktası” olarak belirtilmektedir (Akt. Polat, 2005).

Stripling ve Pitts tarafından geliştirilen taksonomi araştırma süreci içerisinde eleştirel düşünme üzerine odaklanır ve bu model, yüksek düzeyde düşünme ve bunun sonucunda kaliteli ürünler sağlamak için geliştirilecek stratejiler üzerinde

odaklanır. Eğer düşük bir seviyede düşünme olası ise süreç sonunda düşük seviyeli sonuçlar alınır.

Stripling ve Pitts' in Araştırma Süreci Modeli' nde bulunan aşamalar ve aşamaların değerlendirilmesindeki yansıtma noktaları Tablo 6' da özetlenmiştir.

Tablo 6: Stripling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli

Adım 1: Geniş bir konu seçimi.

Adım2: Konunun genel olarak incelenmesi

Adım 3: Konunun daraltılması

Yansıtma Noktası: seçilen konu araştırılabilir özellikte bir konu mudur?

Adım 4: Bir tez ya da amaç geliştirme.

Yansıtma Noktası: Ortaya atılan tez ya da amaç, araştırmanın tüm yönlerini kapsayacak nitelikte midir?

Adım 5: Araştırmaya rehberlik edebilmesi için soruların formüle edilmesi.

Yansıtma Noktası: Sorular araştırmamın özünü karşılıyor mu?

Adım 6: Araştırma ya da ürün için plan yapılması.

Yansıtma Noktası: Araştırmanın / ürünün planı uygun mudur?

Adım 7: Bul/ Analiz et/ Kaynakları değerlendir

Yansıtma Noktası: Kaynaklarım kullanışlı ve yeterli mi?

Adım 8: Kanıtların / Alınan notların / Kaynakçanın değerlendirilmesi.

Yansıtma Noktası: Araştırmam tam mı?

Adım 9: Sonuçlar oluşturulması ve bilginin düzenlenmesi.

Yansıtma Noktası: Elde ettiğim sonuçları araştırmış olduğum kanıtlar ile destekleyebilmiş miyim? Sonuçlar ve kanıtlar mantıksal çerçevede düzenlenmiş midir?

Adım 10: Sonuç ürününün oluşturulması ve sunulması.

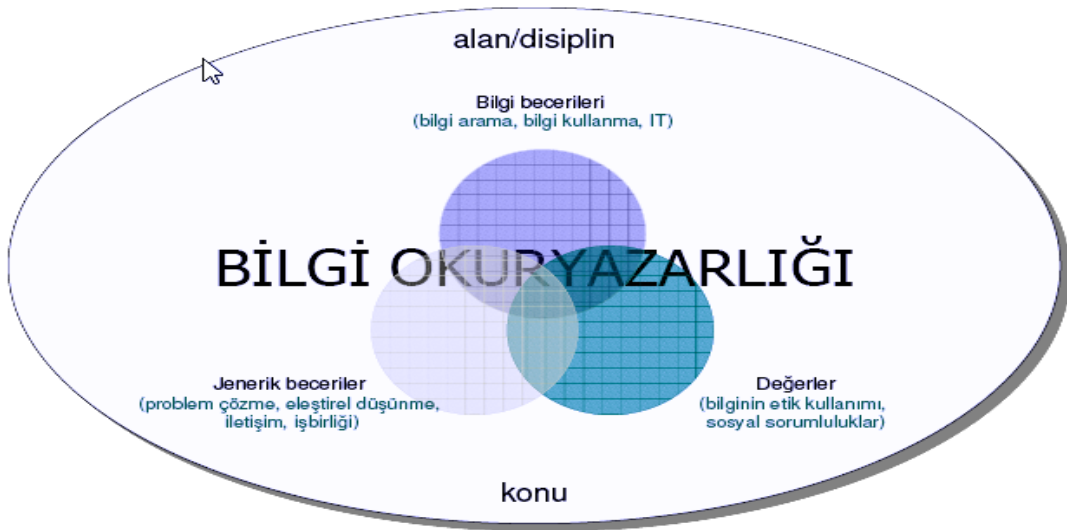
Yansıtma Noktası: Ödevim / Projem tatmin edici midir?

(Kaynak:Stripling ve Pitts, 1988)

Stripling ve Pitts' in Araştırma Süreci Modeli Tablo 6' dan da görüleceği üzere konu seçimi ile başlayıp sonuçta bir ürün elde edilen on adımdan oluşmaktadır. Süreci oluşturan adımlar içerisinde sürecin kontrolünün yapılmasını sağlayan yansıtma noktaları bulunmaktadır.

2.7.10. ANZIIL'in Bilgi Okuryazarlığının Unsurları Modeli

ANZIIL(Australian and New Zealand Institute for Information Literacy)'in Bilgi Okuryazarlığının Unsurları Modeli ise diğer modellerden oldukça farklıdır. Bu model, jenerik beceriler; bilgi becerileri; değerler ve inançlar olmak üzere birbiriyle ilişkili üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bu üç ana unsura ek olarak ise; konu ve disiplin belirleyici unsur olarak modele eklenmiştir. Jenerik beceriler problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi becerileri; bilgi becerileri bilgi arama ve bilgiyi kullanma gibi bilgi problemi çözme aşamalarını ve bilgi teknolojileri kullanma becerilerini; değerler ve inançlar ise bilginin etik kullanımı ve sosyal sorumluluklar gibi öğeleri içermektedir (Bundy, 2004).



Şekil 9: ANZIIL Bilgi Okuryazarlığı Unsurları Modeli (Kaynak: Kurbanoğlu, 2006)

Şekil 9'da da özetlendiği üzere bilgi okuryazarı bir kişinin özellikleri, nitelikleri, bilgileri, becerileri, tutumları, inançları ve istekleri bireye bağlı olarak şekillenir. Birey kendi beceri ve isteklerinden yola çıkar; ama aynı zamanda çevrenin standartlarından da etkilenir. Birey çeşitli becerileri geliştirip kullanırken toplumda hâkim olan disiplin ve konu alanlarından bağımsız olarak hareket edemez.

2.7.11. Alberta Modeli

Kanada eğitim bakanlığı tarafından geliştirilen bu model araştırma yapmayı öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. 1980' li yıllarda Alberta Eğitim Vakfı bu modeli eğitim politikalarına koymuşlardır.

Alberta Eğitim politikalarını okul kütüphaneleri ve öğretmen- kütüphanecilerin rol aldığı öğrenme odaklı bir model üzerine geliştirilmiştir. Öğrenme odaklı bu modelin esas amacı bir araştırmanın nasıl yapılacağına öğretmesidir. 1985 yılında öğrenme odaklı geliştirilen bu model 1990 yılında öğretmen ve öğretmen- kütüphaneciler tarafından gelen talepler üzerine araştırma odaklı olarak geliştirilmiştir (Kızılaslan, 2007). Araştırma odaklı alberta modeli aşağıda Tablo 7’ de belirtildiği gibidir (Oberg, 1999):

Tablo 7: Alberta Model

Aşamalar	Beceriler
Planlama	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Konunun belirlenmesi ➤ Bilgi kaynaklarının tespit edilmesi ➤ Sunum yapılacak topluluğun ve sunum şeklinin belirlenmesi ➤ Değerlendirme kıstaslarının oluşturulması ➤ İşlemlerin gözden geçirilmesi
Bilgiye Erişim	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kaynakların bulunması ➤ Kaynakların toplanması ➤ İşlemin gözden geçirilmesi
Bilginin İşlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İlgili bilginin seçilmesi ➤ Bilginin değerlendirilmesi ➤ Bilginin organize edilmesi ve kaydedilmesi ➤ İlişkilendirme ve anlamlandırma ➤ Sonuçlandırma ➤ Sonucun gözden geçirilmesi ve ilgili düzeltmelerin yapılması ➤ İşlemin gözden geçirilmesi
Bilginin Paylaşılması	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bulguların sunulması ➤ Sunum yapılan gruba hazırlanan bilginin açıklanması ve ispatlanması ➤ İşlemin gözden geçirilmesi
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ürünün değerlendirilmesi ➤ Araştırma teknikleri ve becerilerinin değerlendirilmesi ➤ İşlemin gözden geçirilmesi

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere Alberta model her aşamada işlemlerin gözden geçirildiği beş aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada birey sürecin planlamasını yapar; bunu takiben ikinci aşamada bilgiye erişmek için kaynakları bulur ve toplarlar; üçüncü aşamada elde ettiği bilgileri değerlendirir, organize eder ve ilişkilendirerek bilgiyi işler; dördüncü aşamada ise bilgiyi sunar ve paylaşımında bulunur; son olarak beşinci aşamada ise elde ettiği ürünün, araştırma sürecinde kullandığı tekniklerin değerlendirmesini yapar.

2.8. Bilgi Okuryazarlığı Modellerinin Karşılaştırılması

Bilgi okuryazarlığı modelleri başlığı altında alan yazında en çok ismi geçen ve kullanılan modellerden on tanesi seçilmiş ve bu modeller genel hatları ile tanıtılmıştır. Bu bölümde ise tanıtılan bu modellerin bilgi sorunsalına yaklaşım biçimleri, bilgiyi elde etme yollarına getirdikleri çözümler, bilgi problemlerini çözerken izlenecek adımlar açısından karşılaştırılmıştır. Modeller arasında bilgi ihtiyacını tanımlama, bilginin aranması, bilginin bulunması, bilginin kullanılması, bilginin iletimi ve değerlendirme (bilgi problemini çözme aşamaları) aşamalarına yaklaşım biçimi açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 8: Bilgi Okuryazarlığı Modellerinin Karşılaştırılması

MODELLER	B6 MODELİ	SUPER3 MODELİ	BİLGİ ARAMA SÜRECİ MODELİ	ARAŞTIRMA DÖNGÜSÜ MODELİ	YEDİ SÜTUN MODELİ
Geliştirenler	Eisenberg & Berkowitz	Eisenberg & Berkowitz	Kuhlthau	McKenzie	SCONUL
Aşama 1	Bilgi İhtiyaç Tanımı <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorunu tanımla ▪ Bilgi gereksinimlerini belirle 	Planlama	Başlama	Soru oluşturma	Bilgi gereksinimini fark etmek
Aşama 2	Bilgi Arama Stratejileri <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olası kaynakları belirle ▪ Kaynakların önceliklerini belirle 	Yapma	Seçim	Planlama	Uygun kaynakları seçmek
Aşama 3	Bilgiyi Bulma - Erişim <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kaynakların yerini belirle ▪ Bilgiyi bul 	Gözden geçirme	Araştırma-İnceleme (Konu hakkındaki genel bilgileri araştırma)	Elde etme	Arama stratejileri geliştirmek
Aşama 4	Bilginin Kullanımı <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilgiyle çalış (oku, incele vb.) ▪ Gereken bilgiyi çıkar 		Odaklanılacak düşüncenin formülasyonu, formüle etme	Düzenleme ve ayıklama	Bilgiyi bulmak ve elde etmek
Aşama 5	Sentezle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Düzenleme ▪ Bilgiyi sunma 		Bilgi Toplama (Odaklanılan konu hakkında bilgi toplama)	Sentezleme	Karşılaştırmak ve değerlendirmek
Aşama 6	Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ürünü değerlendir ▪ Süreci değerlendir 		Sunma	Değerlendirme	Düzenlemek kullanmak ve iletmek
Aşama 7			Sonucu ve süreci değerlendirme	Rapor hazırlama	

Tablo 8'in Devamı

MODELLER	LOERTSCHER MODELİ	DIALOUGE MODELİ	PLUS MODELİ	ARAŞTIRMA SÜRECİ MODELİ	BİLGİ OKURYAZARLIĞI-NIN UNSURLARI MODELİ
Geliştirenler	Loertscher	INFOhio	James Herring	Stripling ve Pitts	ANZIIL
Aşama 1	Sorgulama ve merak	Genel bilgiyi keşfetme ve geliştirme	Amaç belirleme	Geniş bir konu seçimi	Jenerik beceriler (Problem çözme ve Eleştirel düşünme)
Aşama 2	Bulma ve ayıklama	Araştırma	Yerleştirme	Konunun alt yapısının incelenmesi	Bilgi becerileri (Bilgi arama ve kullanma)
Aşama 3	Tüketme ve özümseme	Analiz	Bilgiyi kullanma	Konunun daraltılması	Değerler ve inançlar (Bilginin etik kullanımı ve Sosyal sorumluluk)
Aşama 4	Düşünme ve yaratma	Yerleştirme ve keşfetme	Öz-değerlendirme	Bir iddia ya da amacın ortaya konması	
Aşama 5	Özetleme ve sonuç çıkarma	Organize etme ve kullanma		Araştırmaya rehberlik edecek soruların formüle edilmesi	
Aşama 6	İletme	Globalize etme		Araştırma ya da ürün için plan yapılması	
Aşama 7	Süreç ya da ürünü değerlendirme	Anlama – dönüt verme		Kaynakların bulunması analizi ve değerlendirilmesi	
Aşama 8		Değerlendirme		Kanıtların- alınan notların- kaynakçanın değerlendirilmesi	
Aşama 9				Taslakta yer alacak sonuçlar oluşturulması / bilginin düzenlenmesi	
Aşama 10				Sonuç ürünün oluşturulması ve sunulması	

Tablo 8’ de de ayrıntılı olarak açıkladığımız modeller genel çerçeve itibariyle bilgi problemine yaklaşım itibariyle birbirine benzerlik ve farklılıklar gösterirler. Modeller arasındaki temel benzerlik ve farklılıklar şunlardır:

- Bilgi problemlerinin çözümünde öğrencilere sistematik bir bakış açısı kazandıracak ve Eisenberg ve Berkowitz (1992) tarafından geliştirilen Bilişsel Altılı (B6 – büyük altılı) olarak da adlandırabileceğimiz altı aşamalı model ve yine Eisenberg ve Berkowitz tarafından geliştirilen Super3 modeli arasındaki temel fark; Big6 modelinin üst yaş gruplara yönelik olarak hazırlanması Super3 modelinin ise daha alt yaş grupları için geliştirilmesidir.
- Kuhlthau Modeli ise; diğer modellerden farklı olarak öğrencilerin süreç içerisindeki bilgi arama davranışları üzerinde yoğunlaşır. Arama sürecinin merkezinde belirsizlik olduğunu vurgular. Bu belirsizliğin öğrenci aşamalarda ilerledikçe artıp ve azalacağına değinir (Kuhlthau, 2008).
- McKenzie Araştırma Döngüsü Modelinin ise; benzer modellerden farkı “araştırma sürecindeki esas ve alt sorular üzerinde yoğunlaşması” olarak açıklanan model, “öğrencilerin araştırmalarının başlangıcında neyi bilmediklerini bilmeleri” amacıyla oluşturulmuştur.
- Yedi Sütun Modeli ise; yalnızca yükseköğretim düzeyi için tasarlanıp geliştirilmiştir. Bunun dışında Yedi Sütun Modelini diğer modellerden ayıran önemli iki özelliğinden birincisi, yedi aşamada ele alınan bilgi becerilerinin başlangıç düzeyinden uzmanlık düzeyine doğru uzanan bir ölçek ile gösterilmesidir. Aşamalarda tekrar gerçekleştikçe ilgili beceriye ait yeterlik düzeyinde artış yaşanmaktadır. Modelin getirdiği ikinci yenilik ise yedi sütununun (bilgi becerilerini) temel kütüphane becerileri ve bilgi teknolojileri becerileri olmak üzere iki temel beceri üzerine oturtulmuş olmasıdır. Burada söz konusu iki beceri bilgi okuryazarlığı için ön şart oluşturmaktadır (Kurbanoğlu, 2010).
- Loertscher – bilgi okuryazarlığı modeli ise; Kuhlthau gibi merkezde öğrenci düşünülerek hazırlanmıştır. Loertscher’a göre araştırma işleminde öğrenci vaktinin çoğunu bulduğu bilgiyi okumaya, incelemeye ve değerlendirmeye harcamaktadır. Bilgi okuryazarlığına ilişkin geliştirilen diğer modellerde bu

noktaya dikkat edilmemektedir. Bu nedenle geliştirmiş olduğu modelde bu bakış açısı yansıtılmıştır

- DIALOUGE model ise; kütüphanecilerin ortak çalışmasının bir ürünü olarak dikkat çekmektedir. Araştırma ve bilgi yapılandırma süreci DIALOGUE modelindeki aşamalarla, öğrencilerin bu modeli bilgiyi yapılandırmada nasıl kullandıkları arasındaki ilişkiye açıklık getirir. Stripling ve Pitts tarafından geliştirilen araştırma süreci modeli gibi bireyin araştırma yaparken izlediği sürece dikkat çeker.
- Plus Model ise; diğer modellerden farklı olarak okulda kullanıma uygun bir şekilde adapte edilmiştir. Bilgi becerilerini dört temel parçaya ayırdığından öğrenciler ve öğretmenler kolayca uygulamaya koymaktadır.
- Stripling ve Pitts araştırma süreci modeli ise; öğrencilerin araştırma ödevlerini yaparken izlemeleri gerekli olan on aşama önermektedir. Her aşama sonunda öğrenciye o aşama ile ilgili ne yapmış olduğu sorulur. Modeldeki bu yaklaşım “yansıtma noktası” olarak belirtilmektedir. Diğer modeller de bu yansıtma noktası bulunmamaktadır.
- ANZIIL(Australian and New Zealand Institute for Information Literacy)’in Bilgi Okuryazarlığının Unsurları Modeli ise; diğer modellerden oldukça farklıdır. Bu model, jenerik beceriler; bilgi becerileri; değerler ve inançlar olmak üzere birbiriyle ilişkili üç temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlara ek olarak, konu ve disiplin de belirleyici unsur olarak modele eklenmiştir.
- Alberta Model 5 aşamadan oluşan ve her bir aşamada işlemlerin tekrar gözden geçirildiği, okul kütüphaneleri ve öğretmen- kütüphanecilerin rol aldığı öğrenme odaklı bir model üzerine geliştirilmiştir. Öğrenme odaklı bu modelin esas amacı bir araştırmanın nasıl yapılacağına öğretmesidir. Bu model de daha sonradan gelen istekler üzerine yapılan düzenlemelerle öğrenme odaklı iken araştırma odaklı hale getirilmiştir.

2.9. Öz Yeterlik

Öz-yeterlik, son yıllarda öğrenmenin duyuşsal boyutunu açıklamada kullanılan önemli değişkenlerden biri olmuştur. İnanılmaktadır ki öz-yeterlik algısı öğrenmede etkili bir durumdur. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının yaygın biçimde kabul görmesiyle öğrenmenin birey açısından durumunu betimleme noktasında öz-yeterlik büyük önem arz etmektedir (Tuncer ve Tanaş, 2011).

Bandura'ya göre öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Lee, 2005; Akt. Acar, 2007). Daha genel bir anlatımla ifade etmek gerekirse, öz-yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Öz yeterlik inançları insanların nasıl hissettiği, düşündüğü, davrandığı ve kendini nasıl motive ettiğini ortaya koyar. Öz yeterlik inançları, dört temel psikolojik süreç üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Bunlar; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve tercih süreçleridir (Bandura, 1994).

Aşkar ve Umay (2001)'a göre öz-yeterlik algısı gelişmiş bir bireyin karşılaştığı zorluklardan kaçmak yerine bu zorlukların üstesinde gelmeye çalışmasıdır. Başka bir ifadeyle bireyin edindiği ve zor durumlarda kullanacağı duyuşsal performansını kontrol edebilme kabiliyetidir. Cassidy ve Eachus (2002)' e göre öz yeterlik bireyin belirli bir davranışı veya görevi yerine getirme becerisine ilişkin algısıdır. Schunk'tan aktaran Çetin (2008) bu kavrama ilişkin çerçeveyi biraz daha genişleterek bilişsel süreçleri, duyuşları ve insanın kendisinin kontrol edebildiği davranışları içerecek şekilde ifade etmiştir. Akkoyunlu ve Orhan (2003) öz yeterliğin doğru ya da yanlış yapma davranışlarını etkilediğini ve sorunlarla başa çıkmadaki ısrar düzeyi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Öz-yeterlik kavramı bir bireyin bir işi, görevi başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki bir yargısı olarak da açıklanabilir (Dembo, 2004; Akt. Acar, 2007).

Öz-yeterlik, algılanabilen, gözlenebilen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği yanıt ile ilgili duyduğu içsel inançtır. Öz-yeterlik, kapasite, özel performans hakkındaki inançlarla ilgili değildir. Ancak durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini

eş güdümlenmek için kişinin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır (Snyder&Lopez, 2002).

Öz-yeterlik, bir tür yetenek değildir. Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildiği, dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Öz-yeterlik inancı belli alanlarda bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir. Donald'a göre öz-yeterliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime “ bu işi başarabilir miyim” sorusu ile başlayan cümlelerdir (Donald, 2003; Akt. Acar, 2007). Öyle ki öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçmak yerine üstesinden gelmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar (Hazır Bıkmaz, 2004).

Öz-yeterlik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyon ve davranışlarını belirler. Bu nedenle öz-yeterlik algısının bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve seçme süreçleri üzerinde etkileri olduğu söylenebilir. Bu etkiler ise şöyle özetlenebilir; Pajares (1997)'e göre yeterlik algıları bireylerin seçimlerini, izledikleri yolu ve davranış kalıplarını etkiler. Birçok insan kendini yeterli ve güvenli gördükleri görevleri üstlenirler. Diğer türlü görevlerden ise kaçınırlar. Tecrübeler insanların yapmayı seçtikleri ise, kişinin seçimlerini etkileyen öz inançları tecrübeyi tanımlamada önemli bir paya sahiptir. Bandura (2001)' ya göre yeterlik inançları hedefler üzerindeki etkisi aracılığıyla güdülenmeyi etkiler. Bireylerin hangi zorlukları üstlenecekleri ne kadar çaba gösterecekleri ve zorluklar karşısında ne kadar direnecekleri kısmen yeterlik inançlarına dayanır. Engeller, zorluklar ve başarısızlıklarla karşılaşıldığında yeteneklerinden şüphe duyanlar çabalarını azaltır ya da pes ederler. Diğerleri ise bu görevlerin üstesinden gelmek için çabalarını arttırlar.

Bu açılarından bakıldığında öz-yeterlik algısının öğrenme sürecinde işe koşulması gereken önemli bir durum olduğu konusunda şüphe yoktur.

2.9.1. Yeterlik ve Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura, 1986 yılında yayınladığı *Social Foundations of Thought and Action* adlı kitabında bireylerin düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir öz sisteme sahip olduklarını yazmıştır. Bandura'ya göre, bu öz sistem bilişsel ve duygusal yapıları bünyesinde barındırmakta ve sembolleştirme,

diğerlerinden öğrenme, alternatif stratejileri planlama, davranışları düzenleme ve öz yansımada bulunma gibi kabiliyetleri içermektedir (Pajares, 1996).

Sosyo-bilişsel teoriye göre, bu öz sistem algılama, düzenleme ve davranışı değerlendirme gibi bir takım alt fonksiyonları içermektedir. Böylece, öz sistem bireylere kendi bilişsel süreçlerini ve hareketlerini etkileme ve çevrelerini değiştirme gibi yetenekler sağlayarak öz düzenleyici bir hizmet sağlamaktadır (Pajares, 1997). Bu teoriye göre, insanların davranışlarını yorumlama şekilleri çevrelerini ve kendi öz-inançlarını belirler ve ardından da sonraki davranışlar hakkında bilgi sunarak bu davranışları değiştirir. Bu, Bandura'nın "Karşılıklı Belirleyicilik Kavramı"nın temelini oluşturur. Bu görüşe göre; biliş, duygu ve biyolojik olaylar şeklindeki kişisel faktörler, davranış ve çevresel etmenler üçlü karşılıklıla sonuçlanan bir etkileşim oluştururlar. Bu üçlü etkileşimde, bireyler sosyal kökenli olduklarından ve sosyo-kültürel etkilerden etkilendiklerinden kendi çevrelerinin ve sosyal sistemlerinin ürünleri ve üreticileri olarak görülürler (Gençtürk, 2008). Yeterlilik teorisi; bireyin kendi davranışı, düşüncesi ve motivasyonu üzerinde etkili olabilmesi ile ilgili inancını vurgulayan bir sosyal-psikoloji davranış teorisidir (Schriver ve Czerniak, 1999). Başka bir ifade ile yeterlik teorisi; insanların, yaşamlarında kendilerini nasıl motive ettikleri, nasıl düşündükleri, nasıl davrandıkları ve nasıl hissettiklerinin bilincinde olmalarını içeren bir teori olarak yorumlanmaktadır (Ritter, Boone ve Rubba, 2001).

2.9.2. Yeterlik Kaynakları

Bandura, öz-yeterlik inancının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlardan en etkili "tam ve doğru deneyimler"dir. Başka bir ifadeyle; bireyin kendi kendine üstesinden geldiği işlerden edindiği deneyimlerdir. Diğer yandan "sosyal modeller tarafından sağlanan deneyimler" de yeterlik inancını yaratma ve güçlendirmenin etkili yollarından biridir. Sosyal ikna ise yeterlik inancını desteklemenin başka bir yoludur. Verilen görevi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve sözel olarak ikna olmuş bireyler bir problemle karşı karşıya kaldıklarında şüphelerini ve kişisel yetersizliklerini yaşamak yerine problemi çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı sürdürme eğilimi gösterirler. Bireylerin kendi "psikolojik ve duygusal durumları" da kendi yeteneklerini yargılamada kısmen işe koşulmaktadır (Bıkmaz, 2002).

2.10. Bilgi Okuryazarlığı ve Öz Yeterlik

Alan yazında yapılan çalışmalar genellikle öz-yeterlik algısı ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalardır. Öz-yeterlik algısı her alanda olduğu gibi bilgi okuryazarlığı alanı için de geçerlidir. Günümüzde bireylerin, bilgi problemi çözmeye etkinliklerini başarıyla yürütebilmeleri; kendi kendisini yönlendiren, motive eden, yaşam boyu öğrenebilen bireyler haline gelebilmeleri için bilgi becerileri konusunda pozitif bir öz-yeterlik algısı geliştirmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Güçlü öz yeterlik inancı bir çalışma alanını isteyerek seçme, bir işi başarabilmek için güdülenme, çaba gösterme, bir çalışma için zaman harcama ve başarısızlıktan yılmama gibi sonuçlar doğurmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu 2004).

Bu çerçevede bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı, “bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiyi paylaşma ve bilgiyi değerlendirme eylemlerini gerçekleştirebilme konusunda kendine ilişkin inancı” olarak tanımlanabilir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu 2004). Gerek bilgisayar okuryazarlığı gerekse bilgi okuryazarlığı alanlarında kişinin sahip olduğu öz-yeterlik algısı başarılarını etkileyecektir. Başka bir deyişle, onlara en azından bir şeyleri deneme, tecrübe etme cesaretini verecektir. Bu durumun da kendi kendine öğrenmenin, motivasyonun koşullarından biri olduğu bilinmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003).

Hızlı ve karmaşık bilgi artışına ayak uydurabilmenin önemli yollarından birisi olan “bilgi okuryazarlığı” (information literacy) üniversite eğitiminde öğrencilerin gerek mesleksi gerekse kişisel gelişimleri açısından kazanmaları gereken önemli becerilerden birisidir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarı olmaları büyük bir önem taşımaktadır (Ata ve Baran, 2011) .

2.11. Bilgisayar Öz Yeterliği

Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan öz-yeterliğin pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir. Compeau ve Higgins(1995) tarafından “bireyin bilgisayar kullanma becerilerine ilişkin yargısı” olarak tanımlanan bilgisayar öz-yeterlik algısı da öz-yeterlik kavramının uyarlamalarından biridir. Bilgisayar öz-yeterlik algısı üzerinde yapılan çalışmalar, bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli olduklarını ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek

olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu bireyler bilgisayar konusunda herhangi bir güçlkle karşılaştıklarında söz konusu güçlğün üstesinden kolaylıkla gelebilmektedirler (Karsten&Roth 1998; Compeau&Higgins 1995).

Gelecek nesilleri bilgisayar okuryazarı bireyler olarak yetiştirme ve bilgisayarın bir öğrenme öğretme aracı olarak kullanılmasının yaygınlaştırılmasında itici güç olma sorumlulukları ile bilgisayar öğretmenlerinin, öğretmenlik öz yeterlik inançlarının da yüksek olması, bilgi toplumunun özelliklerine uygun bireyler yetiştirmek ve buna uygun öğrenme ortamları sağlayabilmek için bir zorunluluktur (Akkoyunlu, Orhan ve Umay 2005).

Albion (1999)' da bilgisayar öz-yeterlik algısının öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta bilgisayar kullanımlarını etkileyen önemli bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bu konuda yapılan uluslararası çalışmalar öz yeterlik algısının evrensel nitelikte bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Schwarzer, Bässler, Kwiatek ve Schröder, 1997). Öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Işınsal, 2003).

Pajares ve Schunk (2001) göre yeterlik duygusu ne kadar fazla olursa, bireyin çabası, engeller karşısındaki direnci de o kadar fazla olur. Bandura'ya göre yeterlik, faaliyet seçimini, çabayı ve kararlılığı etkilemektedir. Birçok araştırma gerekli becerilerin olduğunda bu etkilerin elde edildiğini ortaya çıkarmıştır. Yine de gerekli becerilere sahip bir insan da yeteneklerini sergilemeyebilir. Örneğin bir çalışmayı uygulamak için gerekli yeteneklere sahip olduğunu düşünen ve kendini yeterli hisseden bir öğretmen adayı üstlendiği görevi isteksizce yapabilir çünkü motivasyonu düşük olabilir.

2.12. İlgili Araştırmalar

Akkoyunlu (1996), “Bilgisayar Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Mevcut Ders Programları'nın Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi” isimli araştırmasında TED Ankara Koleji Özel Lisesi - İlk Kısım 4 ve 5. sınıf öğrencilerine bilgisayar okuryazarlığı yeterliliklerinin kazandırılması sürecinde, var olan programa bu yeterliliklerinin kaynaştırılmasının öğrenci başarı ve tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışma yürütmüştür. İlk Kısım 4 ve 5. sınıf öğrencilerine, bilgisayar dersinde, bilgisayar okuryazarlığı yeterliliğinin kazandırılmasında, kelime işlem öğretimi yoluyla, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar kullanmanın öğrenci başarı ve tutum üzerindeki etkilerine bakmak için kontrol, deney grupları oluşturulmuştur. Öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanlar, bilgisayara yönelik tutum puanları ve beceri puanları ile bu puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu puanlar hesaplandıktan sonra araştırmanın alt problemlerine göre frekans, yüzde, ortalamalar hesaplanmış ve t testine bakılmıştır.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), “Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması için Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri” konulu çalışmaları eğitimcilerin değişime ayak uydurabilmek konusunda duyması olası bilgi gereksinimine belli ölçülerde destek vermek amacıyla yazılmıştır.

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2002), “Bilgi Okuryazarlığı: Bir İlköğretim Okulunda Yürütülen Uygulama Çalışması” isimli araştırmalarında bir ilköğretim okulunda 6. sınıf öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmak amacıyla yürütülen uygulamanın planlama ve pilot çalışma aşamaları ve pilot çalışmadan elde edilen bulgular aktarılmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda hazırlanan eğitim programı için gerekli süre, eğitim paketinin düzeye uygunluğu, öğrencilerin zorlandıkları konular, uygulama gerektiren alanlar, öğretmenlerle işbirliği gerektiren alanlar, genel uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili çok faydalı veriler elde edilmiştir.

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2002), “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki” isimli çalışmada öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanan programının etkililiğine,

öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarına, bilgisayar öz-yeterlik algısı ile bilgi okuryazarlığı becerileri ilişkisine ve öğretmen adaylarının kendilerini bilgi okuryazarı becerileri açısından nerede gördüklerine bakılmıştır. Araştırmada programda yer alan davranışları ölçmek üzere ön ve son test olarak kullanılan bir test, bilgisayar öz-yeterlik algı ölçeği ve bilgi okuryazarlığı yeterlik algı ölçeği olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Sonuçlar, uygulanan programın etkili olduğunu, ancak öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuş, öğretmen adaylarının hem bilgisayar hem de bilgi okuryazarlığı alanlarında daha fazla bilgiye gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2002)' nun “Öğretmenlere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma” konulu çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı becerileriyle donatılmalarının gerekliliği tartışılmaktadır. Araştırma sonucunda zümrelere ve görev yaptıkları düzeylere bakılmaksızın tüm ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı eğitimine gereksinimleri olduğu ve böyle bir eğitimden olumlu yönde etkilendikleri sonucuna varılmıştır.

Saatçioğlu ve diğerleri (2003), “Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması” isimli çalışmalarında bilgi okuryazarlığının gelişimi ile üniversite eğitimi ve kütüphanelerde yarattığı değişimi tanımlamayı; Dokuz Eylül Üniversitesinde geliştirilecek bilgi okuryazarlığı uygulamaları kapsamında kütüphane ve kütüphanecilerinin konumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmadan hareketle DEÜ’nde bilgi okuryazarlığı projesi hazırlanmış, öncelikle kütüphane ve kütüphanecilerin konumları incelenerek verilmesi gereken eğitim programları belirlenmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2003), “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları incelenmiş; söz konusu iki algı arasındaki ilişki ve bunların yıllar içinde değişim gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algısı ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre bilgisayar öz-yeterlik algısı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algısının birlikte arttığı görülmektedir.

Aldemir (2003), “Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı” isimli çalışmasında bilgi okuryazarlığı, üniversite kütüphaneleri, üniversite kütüphanecileri, bilgi okuryazarlığı programları kavramları üzerinde durulmuş ve Sakarya Üniversitesi’ndeki öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterliliği kazanması amacıyla açılan “bilgi okuryazarlığı” dersi ele alınmıştır. Özellikle üniversite kütüphanecilerinin, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olma noktasında görevleri irdelenmektedir.

Aldemir (2004), “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği” isimli yüksek lisans çalışması Türkiye’de bilgi okuryazarlığı adı ile yapılan ilk lisansüstü tez çalışmasıdır. Araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitim Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan 436 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin eksik olduğu, bilgi okuryazarlığı eğitimi almaya istekli olduğu ve öğretmen adaylarına verilen eğitim ile sunulan kütüphane hizmetlerinin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişmesinde yeterli olmadığı bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarına yönelik genel hatlarıyla bir bilgi okuryazarlığı eğitim programı da önerilmiştir.

Polat (2005), “Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği” isimli doktora çalışmasının amacı bilgi okuryazarlığı becerilerinin teorik yönünü ortaya koymak; üniversite öğrencilerinin bu becerilere sahip olup olmadığını ve bu bağlamda en çok zorlandıkları konuları belirlemek; araştırma alanı olan Hacettepe Üniversitesi’ne yönelik bir bilgi okuryazarlığı program önerisi geliştirmektir. Betimleme yöntemi kullanılan araştırmada, veriler alan yazın incelemesi ve anket teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konularında zorlandıkları anlaşılmış ve “H.Ü. kütüphanelerinde yürütülmekte olan etkin bir bilgi okuryazarlığı programının olmaması, üniversite öğrencilerinin bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme,

kullanma ve iletme konularında zorlanmalarına neden olmaktadır” şeklindeki hipotezi kanıtlanmıştır.

Kuş (2005), “Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları” isimli yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarıyla bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumları çeşitli değişkenler (cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş gibi) açısından bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada veriler “Bilgisayar Öz-yeterlilik Ölçeği”, “BDÖ’ ye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ’e yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Seferoğlu ve Akbıyık (2005), “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmalarında Elmadağ ilçesi ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik algıları incelenmiş ve bilgisayar öz-yeterlik algılarının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma grubu 4 ilköğretim okulunda görev yapan 51 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ve Aşkar ile Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı” ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bulgulara göre öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı büyük bir çoğunlukla okullarında sunulan bir kurs aracılığıyla öğrenirken öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı çoğunlukla deneme-yanılma yoluyla öğrenmişlerdir. Bulgular ışığında bilgisayarın etkili bir şekilde kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenler için uygun ortamların yaratılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Başaran (2005), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, bilgi okuryazarlığı kavramı, bilgi okuryazarlığı becerileri ve bilgi okuryazarı olmanın önemi tartışılmış; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri, bilgiye ulaşmada, bilgiyi işlemede ve sunmada karşılaştıkları güçlükleri ve kullandıkları araç gereçleri belirlemek amacıyla uygulanan anket sonuçları, tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Orhan (2005)' in, “ Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz yeterlik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasın da 8 farklı üniversiteden, 296 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi son sınıf öğrencilerinin, bilgisayar öz yeterlik inançları ile bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inançları ve arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada Betimsel Yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik inançları ile öğretmenlik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu ve aralarında da pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşlerine göre bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı isteyen ve karasız olan gruba ait olduğu görülmektedir.

Kızıl (2007), “Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı (Selçuk Üniversitesi Örneği)” isimli yüksek lisans çalışmasında bilgi okuryazarlığı kavramının ne olduğu, özellikleri ve yükseköğretimde nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca yüksek öğrenimimizdeki mevcut durumumuzun değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimleyici alan araştırması yöntemi kullanılmış bu yolla kişilerin sahip olduğu bilgi okuryazarlığı becerilerinin mevcut durumu ölçülmüştür. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Fen Bilimleri Enstitüleri'nde öğrenim görmekte olan 292 öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler ağırlıklı olarak T-testi ve Anova testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği gözlemlenmiştir.

Kızılaslan (2007), “ Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphaneleri: Bilgi Okuryazarlığı Planı Hazırlama Unsurları” isimli yüksek lisans çalışmasında belgesel kaynak analizi ve betimleme yöntemleri kullanılarak bilgi okuryazarlığının tarihçesi incelenmiş ve ilgili kavramlar açıklanmıştır. Üniversite kütüphaneleri ile bilgi okuryazarlığı ilişkisi araştırılmış ve üniversite kütüphaneleri için bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurlarına yer verilmiştir.

Demiralay (2008), “Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi”

isimli yüksek lisans çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2007-2008 öğretim yılında Atatürk, On dokuz Mayıs, Marmara, Gazi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinin (I. Öğretim) son sınıflarında öğrenim görmekte olan 1801 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ile bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarına ilişkin sorular; ikinci bölümünde ise bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği bulunmaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete, yabancı dil düzeyine, akademik başarıya, bilgisayarı kullanma deneyimine, beceri düzeyine ve sıklığına, bilgisayara erişim koşullarına, interneti kullanma beceri düzeyine ve sıklığına, internete erişim koşullarına ve farklı bilgisayar uygulamalarını kullanmalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Korkut ve Akkoyunlu (2008), “Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz Yeterlikleri” konulu çalışmalarında yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda, bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterlikleri arasındaki ilişki ile öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterliklerinin sınıf ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışmada, bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterliklerinin sınıf ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, adayların bilgi okuryazarlık öz yeterlik puanları arasında sınıflarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyetlerine göre ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ocak (2008), “Web Tabanlı Çoklu Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Performansı Üzerine Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında Web tabanlı etkileşimli çoklu öğrenme ortamlarının bilgi okuryazarlığı performansına etkisi incelenmiştir. Performans erişimi, öğrenilenlerin kalıcılığı ve transferi boyutlarında ele alınmıştır; ayrıca ortama ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma grubunu, 60 kız, 42 erkek olmak üzere 102 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, Web tabanlı çoklu öğrenme ortamının erişimi, kalıcılık ve transfer üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008), “ Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma ” isimli araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir; inançlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançlarına ilişkin toplanan veriler, betimsel istatistikler, t testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler göstermiştir ki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı, kullanılan ölçekte belirlenen aralıklara göre güçlüdür. Epistemolojik inanç açısından ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu öğretmen adaylarının en olgunlaşmamış olduğu inanç boyutudur. Tek doğrunun var olduğu inanç boyutunda ise daha olgunlaşmış oldukları görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ile anlamlı ilişki gösteren epistemolojik inanç boyutları ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancıdır.

Akkoyunlu (2008), “Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme” isimli çalışmasında bilginin öneminden yola çıkarak yaşam boyu öğrenme ile ilişkisini kurmuş, bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin stratejik ve birbirlerini karşılıklı olarak güçlendiren ilişkisi anlatmıştır.

Demiralay ve Karadeniz (2008a), “İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli çalışmalarında yaşam boyu

öğrenme ve bilgi okuryazarlığı kavramları incelenmekte, öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin sistematik bir biçimde kazandırılmasında kullanılabilecek modeller sunulmakta, dünyada yaygın bir biçimde kullanılan Big6 Modeli açıklanarak bu modele ve proje temelli öğrenmeye dayalı ilköğretim kademesinde örnek bir ders planına yer verilmektedir. Son olarak; bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı; öğretmen, öğrenci ve öğretmen adayları açılarından tartışılmakta ve çeşitli öneriler sunulmaktadır

Kaya ve Durmuş (2008)' un "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri" araştırmalarının amacı; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dallarının 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 267 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışmanın yöntemi betimsel nitelikli araştırma modeli olarak benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgi okuryazarlığı ölçeği, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi anketi ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyi ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, bunların araştırma yaparken interneti kullanma sıklıklarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Balta (2009), "Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne Yeni Başlayan Öğrencilerin Bilgisayar Öz-yeterlik Algıları ve Bilgisayar Ders Performansları Arasındaki ilişki" isimli yüksek lisans çalışmasında, üniversite eğitimine yeni başlayan öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi; çeşitli değişkenlere göre bilgisayar öz-yeterlik algılarının etkileri ve bu algılarıyla bilgisayar ders performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi" ni kazanan 269 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algılarında "yaşa" bağlı anlamlı farklılıklar bulunmazken, öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları "cinsiyete, kazandığı bölüme, mezun olduğu lise türüne, anne ve baba eğitim durumuna, yaşadığı

yere, bilgisayar kullanma süresine, bilgisayarı öğrenme şekline ve bilgisayar okuryazarlık seviyelerine” bağlı anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Kurbanoğlu (2010), “Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz” isimli çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, çeşitli bilgi okuryazarlığı tanımlarını, modelleri, standartları ve bilgi okuryazarlığı ile yakından ilgili diğer okuryazarlık kavramlarını analiz ederek kavramı oluşturan temel unsurları belirlemektir. Çalışma sonucunda bilgi okuryazarlığının kavramsal bir analizi yapılmış ve bilgi okuryazarlığı kavramıyla ilgili bir belirsizlik ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Koç (2010), “Bilgisayar Okuryazarlığı Becerisi Ediniminde E-Portfolyo Sürecinin Öğrenen Performansına ve Tutumlarına Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolyo sürecinin öğrenen performansına ve sürece yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada e-portfolyo ölçme değerlendirme aracının geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarına oranla öğrenci performansının daha ayrıntılı ve bireysel bazda değerlendirilmesine olanak sağlayan alternatif bir araç olup olmadığı ortaya konarak, öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunacağı öngörülmüştür. Araştırma sonucunda; e-portfolyo kullanımının bilgisayar okuryazarlığı öğretiminde kullanımının, öğrencilerin teorik bilgi düzeylerinde herhangi bir etkisi olmamış, fakat uygulama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ve öğrencilerin öz değerlendirmelerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Buna ek olarak e-portfolyo sürecine dahil olan öğrencilerin sürece yönelik olumlu tutum geliştirmekte oldukları sonucuna varılmıştır.

Yanık (2010), “Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algıları ile İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi’nde (ADPÜ) öğrenim gören Azeri öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları bölüm ve bilgisayar kullanım sıklığı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, bölümlerine göre Azeri öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının “temel beceriler, programlama ve bilgisayar farkındalığı” düzeylerinde fark bulunurken “yazılım becerilerine başvurma”da fark görülmemiştir. Öğrencilerin “internetin

araştırmada kullanımı ve öğretimde kullanımından hoşlanma” faktörlerine yönelik tutumları farklılık gösterirken; “internetin öğretimde, sosyal etkileşimde, iletişimde ve bilgi paylaşımında kullanımı” faktörlerine yönelik tutumlarında fark bulunmamıştır. Bilgisayar kullanım sıklığının da bilgisayar okuryazarlığı ve internet kullanımını etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin; “bilgisayar okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları” ile “internetin alt faktörlerine yönelik tutumları” arasında; “programlama düzeyleri ile internetin araştırmada kullanımına yönelik tutumları” hariç, diğerlerinde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Ata (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojilerini Kullanım Durumları ile Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2010 - 2011 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi“ nin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan 2776 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme, çalışma grubunu oluşturan fakültelerin öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ile yabancı dil düzeyi(zayıf, orta, iyi, çok iyi), bilgisayar sahipliği(evet, hayır), internet kullanım sıklıkları (hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla, her zaman), Web 2.0 teknolojileri (Blog, Viki, podcast, video paylaşım siteleri, MSN ve Facebook) kullanım sıklıkları(hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla, her zaman) ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Tuncer ve Tanaş (2011)’ de “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” konulu bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma öz-yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme sürecindeki öneminden yola çıkarak araştırmayı gelecekte eğitim sisteminde öğretmen olarak görev yapacak ve bu esnada sıklıkla bilgisayar becerilerini işe koşacak öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Bu amaçla Öz-Yeterlik Ölçeği (Computer Self-Efficacy-CSE) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 122 öğrenciye uygulanmış veri toplama yoluna gidilmiştir. Elde edilen verilerle bağımsız gruplarda t testi ve Anova testine göre çözümlene yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim gördükleri

sınıfa, programa kayıt yaptırmadan önce yaşadıkları yerleşim türüne göre anlamlı fark bulunmazken, öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca mezun oldukları ortaöğretim kurumu ve geldikleri coğrafi bölge bakımından da karşılaştırma yapılmış, bu boyutlar açısından da anlamlı fark bulunmamıştır.

İpek ve Acuner (2011), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları” isimli çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının incelemeyi amaçlamış ve bu araştırma Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan toplam 217 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ile eğitim teknolojilerine karşı tutumları, öğrenim gördükleri sınıfa (birinci ve dördüncü sınıf), cinsiyetlerine, eğitim yaşamlarında bilgisayarla ilk karşılaştıkları eğitim kademesine ve bilgisayar sahibi olup olmama gibi değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarından kestirilmeye çalışılmıştır. *Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçeği* (Aşkar ve Umay, 2001) ve *Teknoloji Tutum Ölçeği* (Yavuz, 2005) ile toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançlarının eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kestirilebildiği gözlenmiştir. Öte yandan, erkek öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançlarının kız öğretmen adaylarından, kişisel bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ise bilgisayar sahibi olmayan adayların bilgisayar öz-yeterlik inançlarından daha yüksek çıkmıştır.

Ata ve Baran (2011), “Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yabancı dil düzeyine, cinsiyete, bilgisayar sahipliğine ve internet kullanım sıklıklarına göre incelenmesi” isimli araştırmada üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yabancı dil düzeyi, bilgisayar sahipliği ve internet kullanım sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada, anlam çıkarıcı istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma grubu, 2010 - 2011 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi’ nin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan 2776 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2004) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı öz-

yeterlik algı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilmiş olan veriler, t-testi ve tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, niversite ğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği ortaya çıkarken, yabancı dil düzeyi, bilgisayar sahipliği ve internet kullanım sıklıklarına göre farklılaştığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada mevcut durumu tespit etme amaçlandığından ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirmek, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009).

İlişkisel tarama modelinin korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türü vardır: Korelasyon türü araştırma modellerinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 1995:81-82).

Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 783 öğretmen adayına veri toplama araçları uygulanmıştır. Örneklemeye ilişkin bazı bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Örnekleme İlişkin Bazı Bilgiler

DURUM		f	%
Bölüm	Sosyal Bilgiler	126	16,1
	Bilg. ve Öğrt. Tekn.	99	12,6
	İlköğretim Mat.	99	12,6
	Türkçe	137	17,5
	Sınıf	193	24,6
Öğrenim Türü	Fen	129	16,5
	Birinci Öğretim	352	45,0
Sınıf	İkinci Öğretim	431	55,0
	Üçüncü Sınıf	397	50,7
	Dördüncü Sınıf	386	49,3
Cinsiyet	Kız	422	53,9
	Erkek	361	46,1
Kütüphane Kartı	Evet Var	260	33,2
	Hayır Yok	523	66,8
Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Alma	Evet	722	91,5
	Hayır	61	8,5
Bilgi Edinme Yolu Tercihi	Kütüphane	60	7,7
	İnternet	681	87,0
	Dergi ve Gazete	42	5,4
Toplam		783	100,0

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının 126'sı (%16,1) sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde, 99'u (%12,6) bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde, 99'u (%12,6) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde, 137'si (%17,5) Türkçe öğretmenliği bölümünde, 193'ü (%24,6) sınıf öğretmenliği bölümünde, 129'u (%16,5) fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Ayrıca 352'si (%45,0) birinci öğretimde, 431'i (%55,0) ikinci öğretimde öğrenim görmektedir. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında öğretmen adaylarının 397'si (%50,7) üçüncü sınıf, 386'sı (%49,3) dördüncü sınıftadır. Cinsiyet dağılımı açısından bakıldığında araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının 422'si kız (%53,9), 361'i erkektir (%46,1). Ayrıca 260 (%33,2) öğretmen adayının kütüphane kartı bulunmakta, 523 (%66,8) öğretmen adayının kütüphane kartı bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının 681'i (%87,0) bilgi edinmede en çok interneti, 60'ı (%7,7) bilgi edinmede en çok kütüphaneyi, 42'si (%5,4) bilgi edinmede en çok dergi ve gazeteleri tercih etmektedirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Bunlar Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği (BOÖY), Bilgisayar Öz Yeterliği Ölçeği (BÖY) ve Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testidir. Bu veri toplama araçlarından Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği (BOÖY) Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafından geliştirilmiş ve Tuncer (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 7' li likert tipinde olup ölçeğe verilen yanıtlar 'Neredeyse Her Zaman Doğru', 'Genellikle Doğru', 'Sık Sık Doğru', 'Bazen Doğru', 'Nadiren Doğru', 'Genelde Doğru Değil', 'Neredeyse Hiç Doğru Değil' şeklindedir. Ölçeğin puanlaması ise 'Neredeyse Her Zaman Doğru=7', 'Genellikle Doğru=6', 'Sık Sık Doğru=5', 'Bazen Doğru=4', 'Nadiren Doğru=3', 'Genelde Doğru Değil=2', 'Neredeyse Hiç Doğru Değil=1' şeklinde yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi, araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en yaygın olarak kullanılan, görelilik olarak yorumlanması kolay olan ve faktör analizi içinde yer alan çok değişkenli bir istatistik olduğu için tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2002:117).

Bu bilgiler ışığında AFA analizi yapılan BOÖY Ölçeğinin KMO değeri ,820 bulunmuştur. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini test etmek amacıyla Bartlett Sphericity testine başvurulmuş, bu test sonucuna göre ($\chi^2 = 1371,354$, $p=.000$) verilerin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edildiğinden faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapısının olduğu bu dört faktörlü yapı ile toplam varyansın 58,686'sının açıklandığı görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin son halini oluşturan 17 maddelik halinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10: BOÖY Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Madde Faktör Yükleri

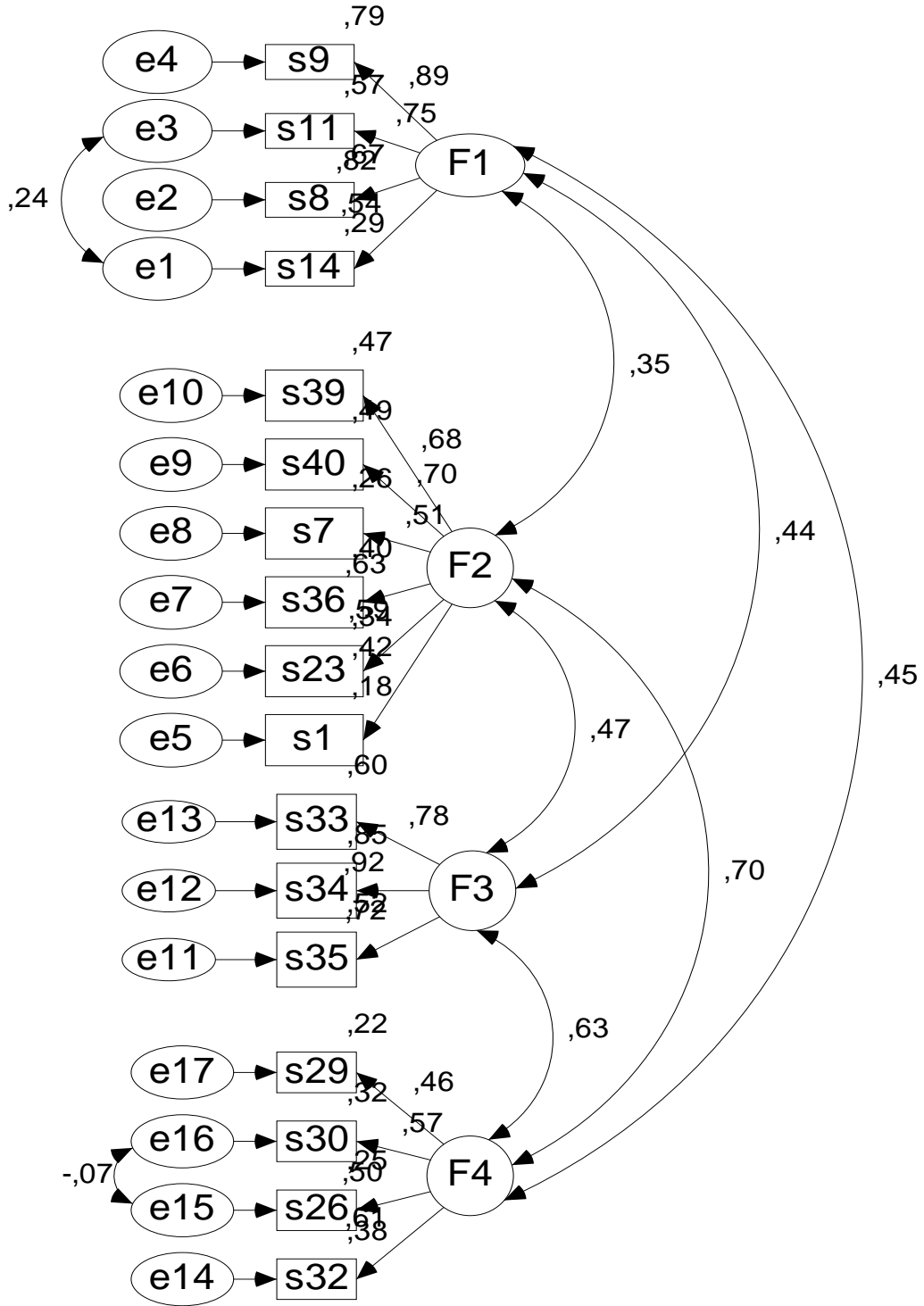
Madde No	Faktörler ve Madde Faktör Yükleri			
	F1	F2	F3	F4
Kendimden eminim ve şu alanlarda yeterli olduğuma inanıyorum				
9 Kütüphane kullanım katalogunu kullanmada	,857			
8 Kütüphanede bilgi kaynaklarını yerleştirmede	,826			
11 Kütüphane katalogunu kullanarak kütüphanedeki kaynakları yerleştirmede	,824			
14 Farklı kütüphane kataloglarını kullanmada(Kart katalogu, online katalogu vb.)	,626			
39 Kendi problem çözme tecrübelerinden yararlanmada ve bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede		,739		
40 Bilgi araştırma süreci ve sonuçlarının niteliğini eleştirebilmede		,721		
36 Bir metin içinde alıntı kullanabilmek ve alıntı yapabilmek		,661		
7 Eldeki bilgi kaynaklarını kullanmada		,633		
23 İhtiyaç duyulan bilgiye en uygun bilgileri seçmede		,560		
1 İhtiyacım olan bilgiyi tanımlamada		,438		
34 Bibliyografya organize etmede ve bibliyografik kayıtları hazırlamada			,859	
35 Farklı tür materyal için bibliyografik kayıtlar hazırlamada (kitap, makale, web sayfaları gibi)			,813	
33 Bibliyografya hazırlamada			,774	
29 Görsel bilgileri yorumlamada(grafikler, tablolar, diyagramlar)				,766
26 Eski bilgilerle yeni elde edilen bilgileri sentezlemede				,636
30 Yapılan araştırma sonuçlarını bilimsel bir dille yazmada				,532
32 Yazılı ve sözlü bir sunumun giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını düzenlemede ve belirlemede				,469
Faktör Özdeğerleri	5,320	2,065	1,518	1,074
Açıklanan Varyans	31,297	12,146	8,928	6,315
Toplam Açıklanan Varyansın %	31,297	43,443	52,370	58,686
KMO Yeterlilik Ölçütü			,820	
Bartlett's Testi	$X^2=1371,354$; $sd=136$; $p=,000$			
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı	,854	,756	,849	,626
Tüm Değişkenlerin Cronbach's Alpha Katsayısı		,858		

Oluşan bu faktör yapısı alan yazın ile karşılaştırılarak her bir faktör için etiketleme çalışması yürütülmüş, yürütülen etiketleme çalışması sonucunda ölçeğin 8, 9,

11 ve 14. maddesi kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği, 1, 7, 23, 36, 39, ve 40. maddesi bilgi okuryazarlığı öz yeterliği, 33, 34 ve 35. maddesi bibliyografik öz yeterlik ve son olarak ise 26, 29, 30 ve 32. maddesi bilimsel araştırma okuryazarlığı olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan kütüphane okuryazarlığı öz yeterliğinde yer alan maddelerin yük değerleri; ,626 ile ,857 arasında, ikinci alt faktörü olan bilgi okuryazarlığı öz yeterliğinde yer alan maddelerin yük değerleri; ,438 ile ,739 arasında, üçüncü alt faktörü olan bibliyografik öz yeterlikte yer alan maddelerin yük değerleri; ,774 ile ,859 arasında ve dördüncü alt faktörü olan bilimsel araştırma öz yeterliğinde bulunan maddelerin yükleri ise; ,469 ile ,766 arasında farklılık göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizine tabi tutulan ve faktör yapısı belirlenen ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile bu faktör yapısının değerlendirilmesi gerekmektedir (Tuncer, 2012a). Doğrulayıcı Faktör Analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden saptanan bir hipotezin test edilmesi söz konusudur. Doğrulayıcı Faktör Analizinde araştırmacılar değişkenlerin faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle olan korelasyonlarının tanımlandığı hipotezleri kurmaya çalışırlar (Tez Yazım Kılavuzu, 2011). Bu hipotezler kurulurken, model ile verilerin uyumunu test etmek amacıyla X^2 (Kay-Kare Uyum İyiliği; Chi-Square Goodness of fit), X^2/ sd (Kay-Kare/ Serbestlik Derecesi), uyum indeksleri olarak bilinen uyum iyiliği (Goodness of fit- GFI), Bentler' in karşılaştırmalı uyum indeksi (Comperative Fit Indeks- CFI), ortalama karekök değeri yaklaşımı (Root Mean Squre of Approximation- RMSEA) ve yaklaştırmanın standart ortalama karekök değeri (SRMR) yaygın olarak kullanılmaktadır (Stapleton, 1997).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Açımlayıcı Faktör Analizi tekniğine göre daha karmaşık bir teknik olup, örtük değişkenler hakkındaki bir kuramın test edilmesi için, araştırmaların ileri aşamalarında kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) daha önce oluşturulmuş bir yapının doğrulanıp doğrulanmayacağını test etmeye yönelik bir analiz olarak tanımlanabilir (Tuncer, 2011). Bayram (2010)' ında değindiği gibi DFA modelleri genellikle çeşitli gizil yapılar arasındaki ilişkilerin örüntülerini açıklamak amacıyla kullanılırlar. Bu amaçla BOÖY'ün doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve Şekil 10' daki sonuçlara ulaşılmıştır.



Şekil 10: BOÖY Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin dört faktörlü yapısına ilişkin hata ve korelasyon değerleri Şekil 10' da görüldüğü gibidir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine ait uyum indeksleri ise aşağıda Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11: BOÖY Ölçeğin Uyum İndeksleri

X^2	Sd(df)	X^2/sd	CFI	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA
216,862	113	1,919	,919	,901	,920	,0622	,065

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre oluşturulan Tablo 11’den de anlaşılacağı üzere $X^2 = 216,862$, $Sd = 113$ ve $p = ,000$ bulunmuştur. Bununla birlikte X^2/sd oranı 1,919, GFI değeri ,901, AGFI değeri ,920 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin SRMR değeri ,0622, RMSEA değeri ,065, CFI değeri ise ,919 olarak gözlenmiştir.

Araştırmadaki bir diğer ölçme aracı Murphy, Coover ve Owen (1989) tarafından geliştirilen Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeğidir. Bu ölçek “*Kendimi Güvende Hissediyorum*” öncülüne göre cevaplanan 29 maddeden ve 5’li likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Tuncer (2012b) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğe 17 maddelik son hali verilmiştir. 5’li likert tipindeki ölçeğe verilen yanıtlar ‘Kesinlikle Katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Katılıyorum’ ve ‘Kesinlikle Katılıyorum’ şeklinde oluşturulmuştur. Puan kodlaması olarak ‘Kesinlikle Katılmıyorum=1’, ‘Katılmıyorum=2’, ‘Kararsızım=3’, ‘Katılıyorum=4’ ve ‘Kesinlikle Katılıyorum=5’ türünde puanlanmıştır. Ölçek dört faktörlü olacak şekilde yapılandırılmış ve bu dört faktör toplam varyansın 65,632’si açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı ,919 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın son veri toplama aracını oluşturan Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi Beile, Penny M. (2005) tarafından kullanılmış, araştırmacı tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış, ölçeğe 22 maddelik son hali verilmiştir. Başarı testi öncelikle uzman görüşlerine göre gözden geçirilmiş ve bu teste son hali verildikten sonra uygulanarak madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi sonucunda başarı testinden 5 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin 17 maddelik son haline öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar puanlanmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Madde analizi yapılırken test kapsamındaki her bir maddenin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmış ve elde edilen

sonuçlar Tablo 13’ te verilmiştir. Madde analizi için yapılan yorumlar Tablo12’ de verilen değerlere göre yapılmıştır.

Tablo 12: Madde Güçlük ve Ayırt Ediciliği Değerleri ve Değerlendirilmesi

P (Madde Güçlüğü)	Değerlendirme
0,80 ve üzeri	Çok kolay bir madde
0,65-0,79 arası	Oldukça kolay bir madde
0,35-0,64 arası	Orta düzeyde bir madde
0,20-0,34 arası	Oldukça zor bir madde
0,19 ve altı	Çok zor bir madde
r (Madde Ayırt Ediciliği)	Değerlendirme
0,40 ve üzeri	Çok iyi bir madde
0,30-0,39	İyi bir madde, yine de geliştirilebilir
0,20-0,29	Genel olarak düzeltilmeli
0,00-0,19	Testten çıkarılabilir ama düzeltilmeye çalışılmalı
(-) Negatif	Teste alınmamalı

Bu referans değerleri ve testin kapsamı, madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri karşılaştırılarak toplam 22 maddeden oluşan testten 5 madde çıkarılmıştır. Başarı testinin ham haline ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilikleri aşağıda Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Başarı Testinin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

M. No	P	r	M. No	P	r
1	0,41	0,32	12	0,47	0,36
2*	0,14	0,11	13	0,21	0,20
3	0,48	0,50	14	0,37	0,25
4	0,56	0,33	15	0,22	0,24
5*	0,18	0,18	16	0,29	0,27
6	0,40	0,27	17	0,28	0,25
7*	0,19	0,10	18	0,38	0,33
8	0,46	0,42	19	0,36	0,27
9*	0,13	0,08	20	0,30	0,26
10	0,53	0,22	21	0,31	0,31
11	0,42	0,34	22*	0,27	0,14

* Testten çıkarılan maddeler, P=Madde Güçlüğü, r=Madde Ayırt ediciliği

Yapılan madde analizi sonucunda ölçeği oluşturan maddelerden madde güçlük indekslerine bakılarak şu yorumlar yapılabilir. Ölçeği oluşturan maddelerden madde güçlük indeksi orta düzeyde olan maddeler 1,3,4,6,8,10,11,12,14,18,19 numaralı maddeler, madde güçlük indeksi oldukça zor olan maddeler 13,15,16,17,20,21,22 numaralı maddeler, madde güçlük indeksi çok zor olan maddeler ise 2,5,7,9 numaralı maddeler olarak belirlenmiştir. Ayrıca madde analizi sonucunda bulunan, maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakılarak şu yorumlar yapılabilir. Madde ayırt edicilik indekslerine göre ölçeğin 3 ve 8. maddeleri çok iyi, 1,4,11,12,18,21. maddeleri iyi, 6,10,13,14,15,16,17,19,20. maddeleri genel olarak düzeltilmeli, 2,5,7,9,22. maddeleri ise testten çıkarılabilir ama düzeltilmeye çalışılmalıdır.

Tablo 12' den alınan referans değerler ışığında testin kapsamı, madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri karşılaştırılarak toplam 22 maddeden oluşan testten 2,5,7,9 ve 22 numaralı maddeler test kapsamından çıkarılmıştır. Geriye kalan 17 madde puanlanarak başarı testinden alınan puanlar çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde çalışmanın bulgular bölümünde aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde şu şekilde bir yol izlenmiştir; ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu süreçte homojenlik şartının sağlanamadığı durumlarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerine başvurulmuştur. Bu üç durumun (Bilgi Okuryazarlık Öz-yeterliği, Bilgisayar Öz-yeterliği ve Bilgi Okuryazarlık Başarısı) birbirini ne yönde ve nasıl etkilediği ise regresyon analizi ile belirlenmiştir. Bunun yanında ölçekler arası ilişkiyi görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmada sınıanan değişkenlerle karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BOÖY Ölçeğine Yönelik Görüşlerin Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının BOÖY ölçeğine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14: BOÖY Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği				Levene testi		SD	T testi	
Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Erkek	361	4,06	1,37	,490	,484	781	-2,041	,042
Kadın	422	4,26	1,34					
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Erkek	361	5,06	,95	,659	,417	781	-3,423	,001
Kadın	422	5,29	,92					
Faktör 3: Bibliyografik Öz Yeterlik								
Erkek	361	4,14	1,37	2,055	,152	781	,471	,638
Kadın	422	4,09	1,48					
Faktör 4: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği								
Erkek	361	4,95	,93	,024	,877	781	-3,178	,002
Kadın	422	5,16	,94					
Ölçeğin Tamamı								
Erkek	361	4,64	,84	,503	,478	781	-2,779	,006
Kadın	422	4,81	,86					

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin ilk faktörünü oluşturan kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği ($t(781)=-2,041$, $p<.05$), ikinci faktörü olan bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ($t(781)=-3,423$, $p<.05$) ve dördüncü faktörü olan bilimsel araştırma öz yeterliği alt faktöründe anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(781)=-3,178$, $p<.05$). Ayrıca ölçeğin tamamına yönelik görüşler cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin tamamında cinsiyet değişkeni açısından

anlamli fark tespit edilmiştir ($t(781)=-2,779$, $p<.05$). Ölçeğin Üçüncü faktöründe ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmemiştir.

Araştırmanın incelenen bir diğ er bağımsız değişkeni olan öğrenim türü açısından da öğretmen adayı görüşleri karşılaştırılmış ve Tablo 15’ deki sonuçlar gözlenmiştir.

Tablo 15: BOÖY Ölçeğinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği				Levene testi		SD	T testi	
Öğrenim Türü	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
I.Öğretim	352	4,28	1,33	,472	,492	781	2,148	,032
II.Öğretim	431	4,07	1,38					
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
I.Öğretim	352	5,15	,97	,010	,922	781	-,957	,339
II.Öğretim	431	5,21	,92					
Faktör 3: Bibliyografik Öz Yeterlik								
I.Öğretim	352	4,22	1,41	,144	,705	781	1,898	,058
II.Öğretim	431	4,03	1,44					
Faktör 4: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği								
I.Öğretim	352	5,06	,94	,033	,856	781	,009	,993
II.Öğretim	431	5,06	,94					
Ölçeğin Tamamı								
I.Öğretim	352	4,76	,85	,245	,641	781	,992	,321
II.Öğretim	431	4,70	,85					

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler öğrenim türü değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin sadece kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda anlamlı fark gözlenmiştir ($t(781)=-2,148$, $p<.05$). Ölçeğin diğ er alt faktörleri açısından ve ölçeğin tamamı açısından anlamlı fark gözlenmemiştir.

Bunun yanında araştırmada sınıf değişkeni açısından da retmen adayı görüşleri karşılaştırılmış gözlenen sonuçlar Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16: BOÖY leğinin Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı z Yeterlik leği				Levene testi		SD	T testi	
Sınıf	n	\bar{x}	SS	F	p		t	P
Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı z Yeterliği								
3. Sınıf	397	4,11	1,46	14,768	,000	781	-1,135	,257
4. Sınıf	386	4,22	1,25					
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı z Yeterliği								
3. Sınıf	397	5,24	,91	2,037	,154	781	1,619	,106
4. Sınıf	386	5,13	,97					
Faktör 3: Bibliyografik z Yeterlik								
3. Sınıf	397	4,03	1,49	3,627	,057	781	-1,654	,098
4. Sınıf	386	4,20	1,36					
Faktör 4: Bilimsel Araştırma z Yeterliği								
3. Sınıf	397	5,08	,92	1,142	,285	781	,633	,527
4. Sınıf	386	5,04	,97					
Ölçeğin Tamamı								
3. Sınıf	397	4,72	,85	,010	,922	781	-,120	,905
4. Sınıf	386	4,73	,85					

BOÖY leğine yönelik görüşler sınıf değişkeni açısından karşılaştırılmış ölçeğin ilk faktörü açısından dağılımın homojen olmadığı gözlenmiş, diğer faktörlerde ve ölçeğin tamamında sınıf değişkeni açısından Bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Dağılımın homojen olmadığı kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda retmen adayı görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ise Mann Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17: Kütüphane Okuryazarlığı z Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı z Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
3. Sınıf	397	385,35	152983,00	73980,00	,403
4. Sınıf	386	398,84	153953,00		

Kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği alt faktörü üzerine uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre sınıf değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmemiştir (U=73980,00, p >,05).

Öğretmen adaylarının BOÖY ölçeğine yönelik görüşlerinin Kütüphane Kartınız Var mı? değişkeni açısından karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18: BOÖY Ölçeğinin Kütüphane Kartınız Var mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği				Levene testi		SD	T testi	
Kütüphane Kartınız Var mı?	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Evet	260	4,56	1,17	5,854	,004	781	-2,041	,000
Hayır	523	3,97	1,41					
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Evet	260	5,17	1,04	-,373	,021	781	-3,423	,709
Hayır	523	5,19	,89					
Faktör 3: Bibliyografik Öz Yeterlik								
Evet	260	4,22	1,40	1,483	,918	781	,471	,138
Hayır	523	4,06	1,44					
Faktör 4: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği								
Evet	260	5,06	,94	-,001	,577	781	-3,178	,999
Hayır	523	5,06	,94					
Ölçeğin Tamamı								
Evet	260	4,83	,90	2,621	,106	781	2,448	,015
Hayır	523	4,67	,83					

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından karşılaştırılmış kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği alt boyutu (t(781)=-2,041, p<.05). ve ölçeğin tamamı (t(781)=2,448, p<.05) açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeğinin bibliyografik öz yeterlik alt boyutu ile bilimsel araştırma öz yeterliği alt boyutunda ise anlamlı fark bulunamamıştır. Ölçeğin birinci ve ikinci alt boyutlarında dağılımın homojen olmadığı Levene testi sonuçlarından anlaşıldığından bu boyutlarda Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği ve Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği Alt Faktörlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	260	452,73	117709,50	52200,00	,000
Hayır	523	361,81	189226,50		
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	260	393,44	102293,50	67620,00	,900
Hayır	523	391,29	204642,50		

Kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterliği üzerine uygulanan Mann Whitney U Testi sonucuna göre kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından ölçeğin birinci faktörü olan kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda anlamlı fark gözlenirken ($U=52200,00$, $p<,05$), bilgi okuryazarlığı öz yeterliği alt boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir ($U=67620,00$, $p>,05$).

Araştırmada ayrıca bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? değişkenine yönelik öğretmen adayı görüşleri karşılaştırılmış ve bu sonuçlar Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20: BOÖY Ölçeğinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği								
	n	\bar{x}	SS	Levene testi		SD	T testi	
Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini aldınız mı?				F	p		t	p
Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Evet	722	4,19	1,34	5,724	,017	781	1,775	,076
Hayır	61	3,87	1,58					
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Evet	722	5,18	,95	1,760	,185	781	-,837	,403
Hayır	61	5,28	,80					
Faktör 3: Bibliyografik Öz Yeterlik								
Evet	722	4,10	1,42	,791	,374	781	-,664	,507
Hayır	61	4,23	1,53					
Faktör 4: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği								
Evet	722	5,05	,95	2,041	,154	781	-,873	,383
Hayır	61	5,16	,87					
Ölçeğin Tamamı								
Evet	722	4,73	,86	,566	,452	781	-,084	,933
Hayır	61	4,74	,81					

BOÖY ölçeğine yönelik görüşlerin bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma değişkeni açısından karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar t Testi sonucuna göre ölçeğin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği ($t(781)=-,837, p>.05$), Bibliyografik Öz Yeterlik ($t(781)=-,664, p>.05$), Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği ($t(781)=-,873, p>.05$) boyutlarında ve ölçeğin tamamı açısından ($t(781)=-,084, p>.05$) anlamlı fark bulunamamıştır. Levene testi sonuçlarına göre ölçeğin kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda dağılım homojen olmadığından bu boyut için Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	722	395,55	285587,00	19460,00	,130
Hayır	61	349,98	21349,00		

Mann Whitney U Testi sonucuna göre kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir ($U=19460,00, p>.05$).

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan bölüm değişkenine yönelik öğretmen adayı görüşleri yapılan ANOVA Testi ile karşılaştırılmış çıkan sonuçlar aşağıda Tablo 22’ de özetlenmiştir.

Tablo 22: BOÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları

Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	4,01	G. Arası	46,822	5	9,364	5,155	,000
Böte	99	4,00	G. İçi	1411,417	777	1,816		
Matematik	99	4,04	Toplam	1458,239	782			
Türkçe	137	4,58					Levene (F=1,566, p=,167)	
Sınıf	193	3,95						
Fen	129	4,42					LSD (1-4,1-6,2-4,2-6,3-4,3-6,4-5,5-6)	
Toplam	783	4,17						
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	5,14	G. Arası	22,469	5	4,494	5,169	,000
Böte	99	5,24	G. İçi	675,506	777	,869		
Matematik	99	5,43	Toplam	697,975	782			
Türkçe	137	5,21					Levene (F=2,013, p=,075)	
Sınıf	193	4,93						
Fen	129	5,34					LSD (1-3,1-5,2-5,4-5,5-6)	
Toplam	783	5,18						
Faktör 3: Bibliyografik Öz Yeterlik								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	4,30	G. Arası	75,141	5	15,028	7,619	,000
Böte	99	4,00	G. İçi	1532,527	777	1,972		
Matematik	99	4,27	Toplam	1607,667	782			
Türkçe	137	4,41					Levene (F=1,313, p=,256)	
Sınıf	193	3,61						
Fen	129	4,34					LSD (1-5,2-4,2-5,3-5,4-5,6)	
Toplam	783	4,11						
Faktör 4: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	4,92	G. Arası	27,091	5	5,418	6,248	,000
Böte	99	5,08	G. İçi	673,831	777	,867		
Matematik	99	5,25	Toplam	700,922	782			
Türkçe	137	5,20					Levene (F=,770, p=,572)	
Sınıf	193	4,81						
Fen	129	5,28					LSD (1-3,1-4,1-6,2-5,3-5,4-5,5-6)	
Toplam	783	5,06						
Ölçeğin Tamamı								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	4,67	G. Arası	28,535	5	5,707	8,115	,000
Böte	99	4,69	G. İçi	546,436	777	,703		
Matematik	99	4,86	Toplam	574,972	782			
Türkçe	137	4,92					Levene (F=,384, p=,860)	
Sınıf	193	4,44						
Fen	129	4,93					LSD (1-4,1-5,1-6,2-4,2-5,2-6,3-5,4-5,5-6)	
Toplam	783	4,73						

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark

bulunmuştur ($F=(5,777)=5,155$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, Türkçe öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sınıf öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin bilgi okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F=(5,777)=5,169$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sınıf öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sınıf öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin bibliyografik öz yeterlik boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F=(5,777)=7,619$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim

teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, Türkçe öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sınıf öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin bilimsel araştırma öz yeterliği boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F=(5,777)=6,248$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, Türkçe öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sınıf öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin tamamı açısından bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F=(5,777)=8,115$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine,

matematik retmenliği bölümü ile sınıf retmenliği bölümü arasındaki fark matematik retmenliği bölümü lehine, Türkçe retmenliği bölümü ile sınıf retmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe retmenliği bölümü lehine, sınıf retmenliği bölümü ile fen bilgisi retmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi retmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

Ayrıca araştırmanın bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenine yönelik öğretmen adayı görüşleri yapılan ANOVA Testi ile karşılaştırılmış karşılaştırma sonucu elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 23’ te gözlenmektedir.

Tablo 23: BOÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri Arasında Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları

Faktör 1: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	4,76	G. Arası	26,354	2	13,177	7,178	,001
İnternet	681	4,10	G. İçi	1431,884	780	1,836		
Dergi ve Gazeteler	42	4,40	Toplam	1458,239	782			
Toplam	783	4,17						
Levene (F=4,344, p=,013)								
KWH ($X^2=16,241$, p=,000)								
MWU (U=12,138, p<.05) Fark (1-2)								
Faktör 2: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	5,39	G. Arası	3,020	2	1,510	1,695	,184
İnternet	681	5,16	G. İçi	694,955	780	,891		
Dergi ve Gazeteler	42	5,25	Toplam	697,975	782			
Toplam	783	5,18						
Levene (F=,666, p=,514)								
Faktör 3: Bibliyografik Öz Yeterlik								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	4,36	G. Arası	5,418	2	2,709	1,319	,268
İnternet	681	4,08	G. İçi	1602,249	780	2,054		
Dergi ve Gazeteler	42	4,28	Toplam	1607,667	782			
Toplam	783	4,11						
Levene (F=,035, p=,966)								
Faktör 4: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	5,16	G. Arası	,834	2	,417	,465	,628
İnternet	681	5,05	G. İçi	700,087	780	,898		
Dergi ve Gazeteler	42	5,13	Toplam	700,922	782			
Toplam	783	5,06						
Levene (F=,105, p=,900)								
Ölçeğin Tamamı								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	5,00	G. Arası	5,935	2	2,967	4,067	0,17
İnternet	681	4,69	G. İçi	569,037	780	,730		
Dergi ve Gazeteler	42	4,85	Toplam	574,972	782			
Toplam	783	4,73						
Levene (F=1,123, p=,326)								
LSD (1-2)								

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği boyutunda bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=16,241$, $p<.05$). Kütüphaneyi tercih eden öğretmen adayları ile interneti tercih eden öğretmen adayları arasında bulunan fark kütüphaneyi tercih eden öğretmen adayları lehine gözlenmiştir. Araştırmanın diğer alt boyutlarında bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. BOÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin tamamı açısından bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenine göre anlamlı fark gözlenmemiştir ($F=(5,777)=1,123$, $p>.05$). Bu fark kütüphaneyi tercih eden öğretmen adayları ile interneti tercih eden öğretmen adayları arasındadır. Ölçeğin diğer boyutlarında ise öğretmen adayı görüşleri arasında bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenine göre anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.2. BÖY Ölçeğine Yönelik Görüşlerin Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan BÖY ölçeğine yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 24’ te verilmiştir.

Tablo 24: BÖY Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği				Levene testi		SD	T testi	
Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği								
Erkek	361	3,52	,84	5,387	,021	781	2,888	,004
Kadın	422	3,35	,77					
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği								
Erkek	361	3,82	,82	3,574	,059	781	,160	,873
Kadın	422	3,82	,76					
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği								
Erkek	361	3,93	,93	,034	,853	781	-,371	,711
Kadın	422	3,96	,94					
Faktör 4: Yazınsal ve Donanımsal Öz Yeterlik								
Erkek	361	3,73	,88	3,007	,083	781	-,188	,851
Kadın	422	3,74	,81					
Ölçeğin Tamamı								
Erkek	361	3,72	,73	2,891	,089	781	1,079	,281
Kadın	422	3,66	,68					

BÖY ölçeğine yönelik görüşler cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin ilk faktörünü oluşturan yükleme ve çalışma öz yeterliği alt boyutunda ($t(781)=2,888, p<.05$) anlamlı fark gözlenmiştir. Ölçeğin diğer alt faktörleri ve ölçeğin tamamına yönelik görüşler cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark gözlenmemiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmış ölçeğin ilk faktörü açısından dağılımın homojen olmadığı gözlenmiş, diğer faktörlerde ve ölçeğin tamamında cinsiyet değişkeni açısından bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Dağılımın homojen olmadığı yükleme ve çalışma öz yeterliği boyutunda öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ise Mann Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 25' te verilmiştir.

Tablo 25: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	361	414,94	149794,00	67890,00	,009
Kadın	422	372,37	157142,00		

Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği alt faktörü üzerine uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmiştir ($U=67890,00, p<.05$).

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan öğrenim türü açısından da öğretmen adayı görüşleri karşılaştırılmış ve Tablo 26'daki sonuçlar gözlenmiştir.

Tablo 26: BÖY Ölçeğinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği				Levene testi		SD	T testi	
Öğrenim Türü	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği								
I.Öğretim	352	3,37	,76	4,675	,031	781	-1,675	,094
II.Öğretim	431	3,47	,84					
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği								
I.Öğretim	352	3,74	,78	,724	,395	781	-2,598	,010
II.Öğretim	431	3,89	,78					
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz yeterliği								
I.Öğretim	352	3,85	,93	,000	,991	781	-2,454	,014
II.Öğretim	431	4,02	,94					
Faktör 4: Yazınsal ve Donanımsal Öz yeterlik								
I.Öğretim	352	3,67	,81	2,200	,138	781	-1,916	,056
II.Öğretim	431	3,79	,86					
Ölçeğin Tamamı								
I.Öğretim	352	3,62	,69	3,430	,064	781	-2,494	,013
II.Öğretim	431	3,75	,72					

BÖY ölçeğine yönelik görüşler öğrenim türü değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin ikinci faktörü olan veri işleme ve işletme öz yeterliği boyutunda ($t(781) = -2,598, p < .05$) ve üçüncü faktörü olan kopyalama ve yedekleme öz yeterliği boyutunda ($t(781) = -2,454, p < .05$) anlamlı fark gözlenmiştir. Ölçeğin diğer faktörleri açısından anlamlı fark gözlenmemiştir. Ayrıca ölçeğin tamamı öğrenim türü değişkeni açısından karşılaştırılmış ve anlamlı fark gözlenmiştir ($t(781) = -2,494, p < .05$).

BÖY ölçeğine yönelik görüşler öğrenim türü değişkeni açısından karşılaştırılmış ölçeğin ilk faktörü açısından dağılımın homojen olmadığı gözlenmiş, diğer faktörlerde ve ölçeğin tamamında öğrenim türü değişkeni açısından bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Dağılımın homojen olmadığı yükleme ve çalıştırma öz yeterliği boyutunda öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı fark olup

olmadığı ise Mann Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 27' de verilmiştir.

Tablo 27: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
I.Öğretim	352	374,00	131649,00	69520,00	,044
II.Öğretim	431	406,70	175287,00		

Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği alt faktörü üzerine uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmiştir (U=69520,00, p<,05).

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sınıf değişkeni açısından da öğretmen adayı görüşleri karşılaştırılmış elde edilen sonuçlar Tablo 28' de verilmiştir.

Tablo 28: BÖY Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği								
Sınıf	n	\bar{x}	SS	Levene testi		SD	T testi	
				F	p		t	p
Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği								
3. Sınıf	397	3,44	,79	,619	,432	781	,519	,604
4. Sınıf	386	3,41	,82					
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği								
3. Sınıf	397	3,88	,76	1,188	,276	781	2,278	,023
4. Sınıf	386	3,76	,81					
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği								
3. Sınıf	397	4,01	,91	,550	,458	781	1,876	,061
4. Sınıf	386	3,88	,95					
Faktör 4: Yazınsal ve Donanımsal Öz Yeterlik								
3. Sınıf	397	3,78	,81	1,135	,287	781	1,359	,175
4. Sınıf	386	3,69	,87					
Ölçeğin Tamamı								
3. Sınıf	397	3,73	,68	2,378	,123	781	1,671	,095
4. Sınıf	386	3,65	,73					

BÖY ölçeğine yönelik görüşler sınıf değişkeni açısından karşılaştırılmış ve Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre ölçeğin sadece ikinci faktörü olan veri işleme

ve işletme öz yeterliği boyutunda ($t(781)=2,278$, $p<.05$) anlamlı fark gözlenmiştir. Ölçeğin diğer alt faktörleri ve ölçeğin tamamı açısından anlamlı fark gözlenmemiştir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan Kütüphane Kartınız Var mı? değişkenine yönelik öğretmen adayı görüşleri Bağımsız Gruplar t Testine tabi tutulmuş elde edilen verilen Tablo 29' da yansıtılmıştır.

Tablo 29: BÖY Ölçeğinin Kütüphane Kartınız Var mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği				Levene testi		SD	T testi	
Kütüphane Kartınız Var mı?	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği								
Evet	260	3,43	,80	,063	,802	781	,009	,993
Hayır	523	3,43	,80					
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz yeterliği								
Evet	260	3,82	,74	2,881	,090	781	-,068	,946
Hayır	523	3,82	,80					
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği								
Evet	260	3,96	,87	4,908	,027	781	,409	,683
Hayır	523	3,94	,96					
Faktör 4: Yazınsal ve Donanımsal Öz yeterlik								
Evet	260	3,72	,80	2,110	,147	781	-,451	,652
Hayır	523	3,75	,86					
Ölçeğin tamamı								
Evet	260	3,69	,67	2,452	,118	781	-,018	,986
Hayır	523	3,69	,73					

BÖY ölçeğine yönelik görüşler kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından karşılaştırılmış, ölçeğin alt faktörlerinde ve ölçeğin tamamında Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre anlamlı fark gözlenmemiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından karşılaştırılmış ölçeğin üçüncü faktörü açısından dağılımın homojen olmadığı gözlenmiş, diğer faktörlerde ve ölçeğin tamamında kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Dağılımın homojen olmadığı kopyalama ve yedekleme öz yeterliği boyutunda öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ise Mann Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 30' da verilmiştir.

Tablo 30: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği Alt Faktörünün Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	260	391,20	101712,50	67780,00	,944
Hayır	523	392,40	205223,50		

Kopyalama ve yedekleme öz yeterliği alt faktörü üzerine uygulanan Mann Whitney u Testi sonucuna göre kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmemiştir (U=67780,00, p>,05).

Araştırmada ayrıca bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? değişkenine yönelik öğretmen adayı görüşleri karşılaştırılmış ve bu sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: BÖY Ölçeğinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği				Levene testi		SD		T testi	
Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini aldınız mı?	n	\bar{x}	SS	F	p	t		p	
Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği									
Evet	722	3,37	,79	6,462	,011	781	-7,194	,000	
Hayır	61	4,12	,56						
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği									
Evet	722	3,77	,78	5,288	,022	781	-5,632	,000	
Hayır	61	4,36	,54						
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği									
Evet	722	3,90	,94	9,984	,002	781	-4,807	,000	
Hayır	61	4,49	,64						
Faktör 4: Yazımsal ve Donanımsal Öz Yeterlik									
Evet	722	3,69	,84	3,598	,058	781	-4,753	,000	
Hayır	61	4,22	,67						
Ölçeğin Tamamı									
Evet	722	3,64	,70	6,436	,011	781	-6,879	,000	
Hayır	61	4,27	,48						

BÖY ölçeğine yönelik görüşler bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? değişkeni açısından karşılaştırılmış ve Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre ölçeğin birinci faktörü olan yükleme ve çalıştırma öz yeterliği boyutunda (t(781)= -

7,194, $p < .05$), ikinci faktörü olan veri işleme ve işletme öz yeterliği boyutunda ($t(781) = -5,632$, $p < .05$), üçüncü faktörü olan kopyalama ve yedekleme öz yeterliği boyutunda ($t(781) = -4,807$, $p < .05$), dördüncü faktörü olan yazınsal ve donanımsal öz yeterlik boyutunda ($t(781) = -4,753$, $p < .05$) ve ölçeğin tamamında ($t(781) = -6,879$, $p < .05$) anlamlı fark gözlenmiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? değişkeni açısından karşılaştırılmış ölçeğin birinci, ikinci, üçüncü faktörü ve ölçeğin tamamı açısından dağılımın homojen olmadığı gözlenmiş, dördüncü faktörde ise bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? değişkeni açısından bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Dağılımın homojen olmadığı yükleme ve çalıştırma öz yeterliği, veri işleme ve işletme öz yeterliği, kopyalama ve yedekleme öz yeterliği alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ise Mann Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği, Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği, Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği Alt Faktörlerinin ve Ölçeğin Tamamının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	722	375,01	270760,00	97570,00	,000
Hayır	61	593,05	36176,00		
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	722	378,46	273247,00	12240,00	,000
Hayır	61	552,28	33689,00		
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Evet	722	380,01	274365,50	13360,00	,000
Hayır	61	533,94	32570,50		
Ölçeğin Tamamı					
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Evet	722	375,68	271242,00	10239,500	,000
Hayır	61	585,14	35693,50		

Yükleme ve çalıştırma öz yeterliği, veri işleme ve işletme öz yeterliği, kopyalama ve yedekleme öz yeterliği alt faktörleri üzerine uygulanan Mann Whitney u

Testi sonucuna göre bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? değişkeni açısından ölçeğin birinci faktör olan yükleme ve çalıştırma öz yeterliği alt boyutunda ($U=97570,00$, $p<,05$), ikinci faktörü olan veri işleme ve işletme öz yeterliği boyutunda ($U=12240,00$, $p<,05$), üçüncü faktörü olan kopyalama ve yedekleme öz yeterliği boyutunda ($U=13360,00$, $p<,05$) ve ölçeğin tamamında ($U=10239,500$, $p<,05$) anlamlı fark gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan bölüm değişkenine yönelik öğretmen adayı görüşleri yapılan ANOVA testi ile karşılaştırılmış çıkan sonuçlar aşağıda Tablo 33' te özetlenmiştir.

Tablo 33: BÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları

Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği								
Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz yeterliği								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	3,27	G. Arası	51,452	5	10,290	17,369	,000
Böte	99	4,06	G. İçi	460,349	777	,592		
Matematik	99	3,38	Toplam	511,801	782			
Türkçe	137	3,36						Levene (F=3,661, p=,003)
Sınıf	193	3,23						KWH (X ² =82,426, p=,000)
Fen	129	3,50						Fark (1-2,1-6,2-3,2-4,2-5,2-6,5-6)
Toplam	783	3,43						
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz yeterliği								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	3,62	G. Arası	31,410	5	6,282	10,732	,000
Böte	99	4,28	G. İçi	454,819	777	,585		
Matematik	99	3,94	Toplam	486,229	782			
Türkçe	137	3,72						Levene (F=2,376, p=,037)
Sınıf	193	3,71						KWH (X ² =55,455, p=,000)
Fen	129	3,84						Fark (1-2,1-3,1-6, 2-3,2-4,2-5,2-6,3-4,3-5)
Toplam	783	3,82						
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz yeterliği								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	3,74	G. Arası	32,181	5	6,436	7,602	,000
Böte	99	4,32	G. İçi	657,843	777	,847		
Matematik	99	4,13	Toplam	690,024	782			
Türkçe	137	3,73						Levene (F=3,266, p=,006)
Sınıf	193	3,86						KWH (X ² =41,970, p=,000)
Fen	129	4,08						Fark (1-2,1-3,1-6,2-4,2-5,2-6,3-4,3-5,4-6,5-6)
Toplam	783	3,94						
Faktör 4: Yazınsal ve Donanımsal Öz Yeterlik								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P
Sosyal Bilgiler	126	3,61	G. Arası	26,065	5	5,213	7,570	,000
Böte	99	4,16	G. İçi	535,034	777	,689		
Matematik	99	3,65	Toplam	561,099	782			
Türkçe	137	3,67						Levene (F=3,233, p=,007)
Sınıf	193	3,61						KWH (X ² =38,504, p=,000)
Fen	129	3,86						Fark (1-2,1-6,2-3,2-4,2-5,2-6,5-6)
Toplam	783	3,74						
Ölçeğin Tamamı:								
Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P
Sosyal Bilgiler	126	3,52	G. Arası	34,457	5	6,891	14,795	,000
Böte	99	4,19	G. İçi	361,913	777	,466		
Matematik	99	3,72	Toplam	396,370	782			
Türkçe	137	3,58						Levene (F=3,328, p=,006)
Sınıf	193	3,55						KWH (X ² =72,896, p=,000)
Fen	129	3,77						Fark (1-2,1-6,2-3,2-4,2-5,2-6,5-6)
Toplam	783	3,69						

BÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin Yükleme ve Çalıştırma Öz yeterliği alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=82,426$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sınıf öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=55,455$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği

bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=41,970$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, matematik öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, Türkçe öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, sınıf öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin Yazınsal ve Donanımsal Öz Yeterlik alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=38,504$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, fen bilgisi öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin ölçeğin tamamında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=72,896$, $p<.05$). LSD testine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, fen bilgisi öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

Ayrıca araştırmanın bilgi edinmede en çok hangisini tercih edilen yol değişkenine yönelik öğretmen adayı görüşleri yapılan ANOVA testi ile karşılaştırılmış çıkan sonuçlar aşağıda Tablo 34’ te özetlenmiştir.

Tablo 34: BÖY Ölçeğine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bilgi Edinmede En Çok Hangisini Tercih Edilen Yol Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları

Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği								
Faktör 1: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	3,38	G. Arası	2,940	2	1,470	2,253	,106
İnternet	681	3,45	G. İçi	508,862	780	,652		
Dergi ve Gazeteler	42	3,18	Toplam	511,801	782			
Toplam	783	3,43						
							Levene (F=1,249, p=,287)	
							LSD (2-3)	
Faktör 2: Veri İşleme ve İşletme Öz Yeterliği								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	3,63	G. Arası	3,361	2	1,680	2,714	,067
İnternet	681	3,84	G. İçi	482,868	780	,619		
Dergi ve Gazeteler	42	3,70	Toplam	486,229	782			
Toplam	783	3,82						
							Levene (F=2,633, p=,073)	
							LSD (1-2)	
Faktör 3: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	3,82	G. Arası	3,420	2	1,710	1,942	,144
İnternet	681	3,97	G. İçi	686,604	780	,880		
Dergi ve Gazeteler	42	3,73	Toplam	690,024	782			
Toplam	783	3,94						
							Levene (F=,597, p=,551)	
Faktör 4: Yazınsal ve Donanımsal Öz Yeterlik								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	3,60	G. Arası	1,988	2	,994	1,387	,250
İnternet	681	3,76	G. İçi	559,110	780	,717		
Dergi ve Gazeteler	42	3,61	Toplam	561,099	782			
Toplam	783	3,74						
							Levene (F=,661, p=,517)	
Ölçeğin Tamamı:								
Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P
Kütüphane	60	3,57	G. Arası	2,629	2	1,314	2,604	,075
İnternet	681	3,71	G. İçi	393,742	780	,505		
Dergi ve Gazeteler	42	3,50	Toplam	396,370	782			
Toplam	783	3,69						
							Levene (F=1,012, p=,364)	

BÖY ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin tüm alt faktörlerinde ve ölçeğin tamamında bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenine

açısından anlamlı fark bulunmamıştır. LSD testine göre ölçeğin birinci alt boyutunda interneti tercih eden öğretmen adayları ile dergi ve gazeteleri tercih eden öğretmen adayları arasında bulunan fark interneti tercih eden öğretmen adayları lehine gözlenmiştir. Tukey HSD testine göre ölçeğin ikinci alt boyutunda kütüphaneyi tercih eden öğretmen adayları ile interneti tercih eden öğretmen adayları arasında bulunan fark interneti tercih eden öğretmen adayları lehine gözlenmiştir. Ölçeğin diğer boyutlarında ise Tukey HSD testine göre herhangi bir fark gözlenmemiştir.

4.3. Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi				Levene testi		SD	T testi	
Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Erkek	361	35,75	13,24	,511	,475	781	-1,993	,047
Kadın	422	37,64	13,12					

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşler cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmış ve Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmiştir ($t(781) = -1,993, p < .05$).

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri öğrenim türü değişkeni açısından da karşılaştırılmış Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

				Levene testi		SD	T testi	
Öğrenim Türü	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
I.Öğretim	352	36,89	13,63	1,887	,170	781	,237	,813
II.Öğretim	431	36,67	12,86					

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşler öğrenim türü değişkeni açısından karşılaştırılmış ve Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmemiştir ($t(781) = ,237, p > .05$).

Ayrıca Öğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşleri sınıf değişkeni açısından da karşılaştırılmış Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 37' de verilmiştir.

Tablo 37: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi				Levene testi		SD	T testi	
Sınıf	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
3. Sınıf	397	39,09	12,83	,088	,767	781	5,061	,000
4. Sınıf	386	34,38	13,17					

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşler sınıf değişkeni açısından karşılaştırılmış ve Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre sınıf değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmiştir ($t(781) = 5,061, p < .05$).

Öğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşleri Kütüphane kartınız var mı ? değişkeni açısından karşılaştırılmış elde edilen Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 38' de verilmiştir.

Tablo 38: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Kütüphane Kartınız Var mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

				Levene testi		SD	T testi	
Kütüphane Kartınız Var mı?	n	\bar{x}	SS	F	p		t	p
Evet	260	35,93	13,36	,018	,895	781	-1,254	,210
Hayır	523	37,19	13,12					

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşler kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından karşılaştırılmış ve Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmemiştir ($t(781) = -1,254, p > .05$).

Ayrıca araştırmanın bir diğer değişkeni olan bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? açısından da ğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşleri karşılaştırılmış elde edilen Bağımsız Gruplar t Testi sonucu Tablo 39’ da verilmiştir.

Tablo 39: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

		Levene testi		SD	T testi			
Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı?		n	\bar{x}	SS	F	p	t	p
Evet	722	35,57	11,97	2,076	,150	781	-1,138	,255
Hayır	61	37,37	10,55					

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşler Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? değişkeni açısından karşılaştırılmış ve Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı? değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmemiştir ($t(781) = -1,138, p > .05$).

Ayrıca araştırmanın bölüm değişkenine yönelik ğretmen adayı görüşleri yapılan ANOVA Testi ile karşılaştırılmış çıkan sonuçlar aşağıda Tablo 40’ ta özetlenmiştir.

Tablo 40: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine Yönelik ğretmen Adayı Görüşlerinin ğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları

Bölümler	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Sosyal Bilgiler	126	31,65	G.Arası	4211,781	5	842,356	4,951	,00
Bte	99	38,15	G. İçi	132205,208	777	170,148		
Matematik	99	38,68	Toplam	136416,989	782			
Türkçe	137	37,01						Levene (F=4,069, p=,001)
Sınıf	193	38,12						KWH ($X^2=8,714, p=,121$)
Fen	129	36,96						Fark (1-2,1-3,1-4,1-5,1-6)
Toplam	783	36,77						

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testinde ölçeğin tamamında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F=(5,777)=4,951, p < .05$). LSD testine göre sosyal bilgiler ğretmenliği bölümü ile

bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü arasındaki fark bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasındaki fark matematik öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasındaki fark Türkçe öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü arasındaki fark sınıf öğretmenliği bölümü lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasındaki fark fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine gözlenmiştir.

Araştırmanın bilgi edinmede en çok hangisini tercih edilen yol değişkenine yönelik öğretmen aday görüşleri yapılan ANOVA Testi ile karşılaştırılmış çıkan sonuçlar aşağıda Tablo 41’ de özetlenmiştir.

Tablo 41: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Analizi Bulguları

Bilgi Edinmede En Çok Tercih Edilen Yol	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kütüphane	60	37,50	G. Arası	100,066	2	50,033	,286	,751
İnternet	681	36,63	G. İçi	136316,922	780	174,765		
Dergi ve Gazeteler	42	37,92	Toplam	136416,989	782			
Toplam	783	36,77				Levene (F=2,356, p=,096)		

Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine yönelik görüşler sonucu yapılan ANOVA testi sonucunda ölçeğin tamamında bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenine açısından anlamlı fark bulunmamıştır. LSD testi sonuçlarına göre ölçeğin tamamında herhangi bir fark gözlenmemiştir.

4.4. Veri Toplama Araçları Arasındaki Korelasyon Analizi

Araştırmada kullanılan BOÖY ölçeği, BÖY ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve söz konusu korelasyon analizi sonucu oluşan bulgular aşağıda Tablo 42’ de verilmiştir.

Tablo 42: Veri Toplama Araçlarının Korelasyon Analizi (N=783)

	KOÖY	BOÖY	BÖY	BAÖY	YÇÖY	VİÖY	KYÖY	YDÖY	BÖT	BOÖT	BOBT	
KOÖY	r p	1,00										
BOÖY	r p	,328** ,000	1,00									
BÖY	r p	,399** ,000	,401** ,000	1,00								
BAÖY	r p	,328** ,000	,717** ,000	,451** ,000	1,00							
YÇÖY	r p	,145** ,000	,331** ,000	,207** ,000	,309** ,000	1,00						
VİÖY	r p	,095** ,008	,416** ,000	,162** ,000	,351** ,000	,699** ,000	1,00					
KYÖY	r p	,087* ,015	,346** ,000	,133** ,000	,289** ,000	,536** ,000	,711** ,000	1,00				
YDÖY	r p	,150** ,000	,325** ,000	,200** ,000	,284** ,000	,599** ,000	,639** ,000	,572** ,000	1,00			
BÖT	r p	,141** ,000	,417** ,000	,209** ,000	,365** ,000	,879** ,000	,906** ,000	,799** ,000	,792** ,000	1,00		
BOÖT	r p	,705** ,000	,817** ,000	,718** ,000	,795** ,000	,324** ,000	,337** ,000	,282** ,000	,315** ,000	,371** ,000	1,00	
BOBT	r p	-,010 ,775	,079* ,027	-,051 ,152	,088* ,014	,020 ,570	,098** ,006	,082* ,022	-,008 ,814	,057 ,109	,035 ,332	1,00

KOÖY: Kütüphane Okuryazarlığı Öz Yeterliği, BOÖY: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği, BÖY: Bibliyografik Öz Yeterlik, BAÖY: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği, YÇÖY: Yükleme ve Çalıştırma Öz Yeterliği, VİÖY: Veri İşleme ve İşletme öz Yeterliği, KYÖY: Kopyalama ve Yedekleme Öz Yeterliği, YDÖY: Yazınsal ve Donanımsal Öz Yeterlik, BÖT: Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği Tamamı, BOÖT: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği Tamamı, BOBT: Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi

** .01 düzeyinde anlamlı

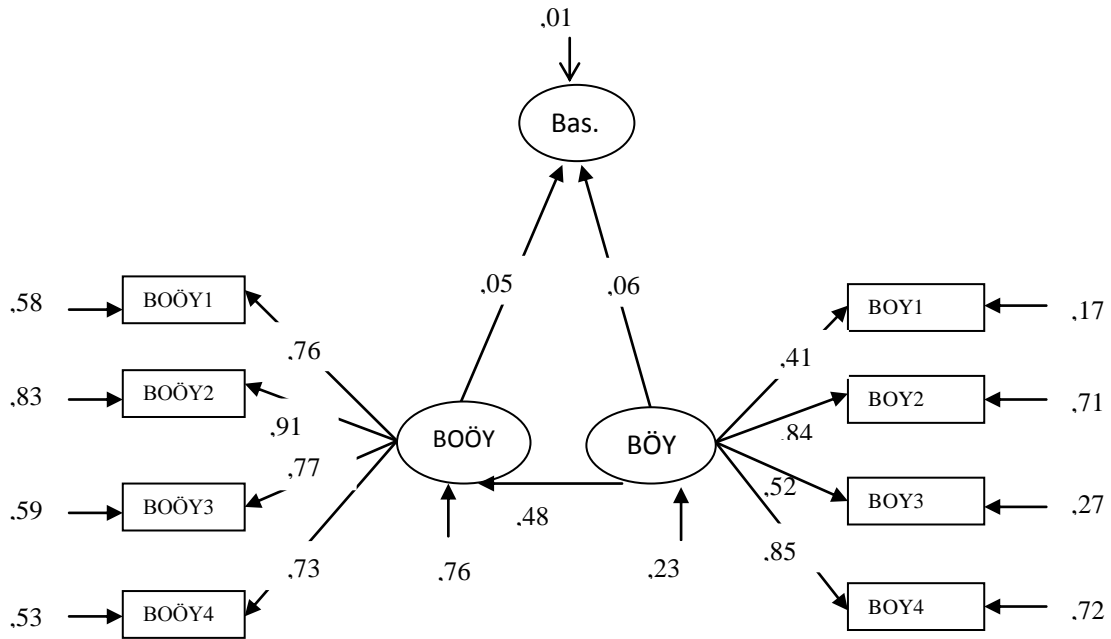
* .05 düzeyinde anlamlı

Korelasyon iki değişken arasındaki ilişki ölçüsü olarak tanımlanabilir. Elde edilen değerler sıfıra yaklaşması ilişkinin azaldığı +1 ya da -1’e yaklaşması ilişkinin

arttığı şeklinde yorumlanır (Tuncer, 2005:58; Yılmaz, 2010:166). Tablo 42’deki korelasyon değerlerinden de görüleceği üzere ölçekleri oluşturan bütün boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. En yüksek ilişki veri işleme ve işletme öz yeterliği faktörü ile bilgisayar öz yeterlik ölçeğinin tamamı arasında, en düşük ilişki ise yazımsal ve donanımsal öz yeterlik faktörü ile bilgi okuryazarlığı başarı testi arasında bulunmuştur.

4.5. Araştırma Kapsamındaki Değişkenlerin Regresyon Analizi

Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken diğerinin bağımsız değişken olarak ayırımı ile aralarındaki ilişkinin matematiksel bir eşitlik olarak açıklanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Regresyon analizi, aralarında sebep-sonuç ilişkisi bulunan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkiyi kullanarak o konu ile ilgili tahminler ya da kestirimler yapabilmek amacıyla yapılır. Bilgi okuryazarlık öz-yeterliği, bilgisayar öz-yeterliği ve bilgi okuryazarlık başarısının birbirini ne yönde ve nasıl etkilediği regresyon analizi ile belirlenmiş, elde edilen sonuçlar Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11: BOÖY ölçeği, BÖY ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testinin Standardize Edilmiş Regresyon Analizi Sonuçları

Standardize edilmiş regresyon (beta) katsayılarına bakıldığında bilgisayar öz-yeterliğinin bilgi okuryazarlık öz-yeterliği üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür ($\beta=,48$; $p<.05$). Buna karşın bilgi okuryazarlık öz-yeterliğinin bilgi okuryazarlık başarıları üzerinde ($\beta=,06$; $p>.05$), benzer biçimde bilgisayar öz-yeterliğinin bilgi okuryazarlık başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ($\beta=,05$; $p>.05$) görülmüştür. Oluşturulan bu modele ilişkin uyum indeks değeri Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43: Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri

N	χ^2	Sd (df)	χ^2 /sd	CFI	GFI	IFI	RMSEA	SRMR
783	138,65	25	5,54	.958	.959	.958	.076	0,043

Tablodaki uyum indekslerine bakıldığında χ^2 /sd değerinin 5,54 olduğu, IFI, CFI ve GFI değerlerinin 1'e ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0'a yakın bulunduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterliği ve bilgisayar öz-yeterliklerinin bilgi okuryazarlık başarıları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterliği ve bilgisayar öz-yeterliği açılarından kendilerini oldukça yeterli bulmalarına karşın bu durumun onların bilgi okuryazarlık başarıları açısından bir etki yaratmadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgiyi arama, bulma, üretme ve değerlendirme etkinliklerini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesidir. Bireyler ancak bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip oldukları takdirde bilgi toplumunun beklentilerini yerine getirmiş olmaktadır. Bu bağlamda bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmak amacıyla alan yazında onlarca bilgi okuryazarlığı modeli geliştirilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerileri her ne kadar belirli öğrenim düzeylerinde farklı standartlar ve göstergelere sahipse de uygulamada etkin sonuçlar alabilmek için bilgi okuryazarlığı modellerinden yararlanılmaktadır. Demiralay ve Karadeniz'e göre (2008a) bu modeller, farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilere yönelik farklı yapılanmalara sahiptir. Bilgi okuryazarlığı modelleri, bilgi arama sürecinin nasıl gerçekleştirileceğini organize etmeleri açısından öğretmenlere yararlı olabilmektedir.

Öz-yeterlik son yıllarda öğrenen ve öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinden biri olarak araştırmalara konu olmaktadır. Öz-yeterlik algılarının yüksek olması mesleki başarıların bir yordayıcısı olarak kabul görmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının araştırma konusunu oluşturan boyutlarda kendilerini ne ölçüde yeterli buldukları eğitim-öğretim etkinlikleri açısından önemli bir veri niteliği taşımaktadır. Bu araştırma bu düşünceden yola çıkılarak planlanmıştır.

Araştırma sonucunda örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile bilgisayar öz yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmuş buna karşın uygulanan başarı testi sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarılarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2002)' nun yaptığı benzer bir araştırmada ise öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algıları bu araştırmanın aksine düşük düzeyde bulunurken, Orhan (2005)'in yaptığı benzer bir araştırmada bu araştırmanın paralelinde bir sonuç gözlenmiş öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik inançları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunun yanında Demiralay (2008) ve Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008) ise; bu araştırmanın paralelinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterlik algılarını

yüksek düzeyde bulmuştur. Seferoğlu ve Akbıyık (2005)' da yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını orta düzeyde bulmuştur. Bilgisayar okuryazarlığının bilgi okuryazarlığının ön koşulu olmasından dolayı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği yüksek düzeyde çıkmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarıları ise düşük düzeyde gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterliği farkındalık düzeylerinin tam olarak gelişmediği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.BOÖY Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında örnekleme oluşturan öğretmen adaylarına BOÖY ölçeği uygulanmış, elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının BOÖY ölçeğine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı biçimde farklılaştığı, sınıf değişkeni açısından ise anlamlı biçimde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Korkut ve Akkoyunlu (2008)' nun yaptığı benzer bir çalışmada ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmazken, sınıf değişkeni açısından araştırmamıza benzer bulgulara rastlanmıştır. Elde edilen sonuç, kadın öğretmen adaylarının bilgi ihtiyacını hissetme, bilgiyi bulma, analiz etme, sorgulama ve değerlendirme becerileri açısından kendilerini daha yetkin buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın BOÖY ölçeğine yönelik görüşler bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003)' nun yaptığı benzer bir çalışmada da araştırmamıza benzer sonuçlar gözlenmiştir. En yüksek ortalamaları Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri elde ederken en düşük ortalamaları sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri elde etmiştir. Bu durum Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı kapsamında yer alan konuların bir kısmını görmüş olmaları, ayrıca bölüm dersleri içerisinde yer alan birçok konunun bilgi okuryazarlığı ve kütüphane okuryazarlığı becerileriyle ilişkili olması da bu bölüm öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algısı düzeylerinin diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının bu alandaki öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olmasının nedeni olabilir.

Bununla birlikte BOÖY ölçeğine yönelik öğretmen adayı görüşleri kütüphane kartınız var mı?, bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı?, bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenleri açısından karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir.

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin tamamına yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Kütüphane kartı olmayanların bilgi okuryazarlık öz yeterliği ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre kütüphanelerin bireyi bilgi okuryazarı kılma işlevinin zayıfladığı buna karşın diğer yollarla bilgilenenlerin bu boyut açısından kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı? değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark gözlenmemiştir.

BOÖY ölçeğine yönelik görüşler, bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkeni açısından karşılaştırıldığında kütüphane okuryazarlığı öz yeterliği alt boyutunda bilgi edinmede kütüphaneyi tercih edenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu durum kütüphane okuryazarlığı becerilerinin ancak bilgi edinirken kütüphaneyi daha çok kullanma ile kazanıldığı ve geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

5.2. BÖY Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında örnekleme oluşturan öğretmen adaylarına araştırmanın bir diğer ölçeği olan BÖY ölçeği uygulanmış, elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının BÖY ölçeğine yönelik görüşleri cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından karşılaştırılmış, yapılan karşılaştırmalarda cinsiyet değişkenine göre ölçeğin yükleme ve çalıştırma öz yeterliği alt faktöründe erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenirken, ölçeğin tamamı açısından anlamlı fark bulunmamış; sınıf değişkenine göre ise ölçeğin veri işleme ve işletme öz yeterliği alt boyutuna 3. sınıflar lehine anlamlı fark gözlenirken, ölçeğin tamamı açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Volman (1997) öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Korkut ve Akkoyunlu

(2008) ise yaptığı benzer bir araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik algıları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulmazken, cinsiyet değişkenine göre ise erkekler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Balta (2009)' da benzer bir araştırmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik algıları arasında cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar gözlemiştir. Tuncer ve Tanaş da (2011) öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf açısından anlamlı fark gözlememiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda bilgi ve bilgisayar teknolojileri becerileri açısından genel olarak erkekler lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Ülkemizdeki bilgisayar teknolojisi altyapısının yeterince yaygınlaşmadığı, internet ve bilgisayar ihtiyacının çoğunlukla internet kafeler yoluyla karşılandığı bu nedenle de kadın öğretmen adaylarının bu ortamları erkeklere nazaran daha az kullandıkları söylenebilir. Araştırmanın cinsiyete yönelik bulguları bu durumla ilişkilendirilebilir.

Ayrıca BÖY ölçeğine yönelik görüşler de bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. En yüksek ortalamaları BÖTE bölümü öğrencileri elde ederken en düşük ortalamaları sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri elde etmiştir. Tuncer ve Tanaş (2011)' da benzer bir araştırmada bu araştırmanın paralelinde öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algıları arasında bölüme göre anlamlı fark bulmuştur. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileri programları gereği diğer bölümlere oranla çok daha fazla teknoloji bağlantılı ders görmekte ve bilgisayarları sürekli olarak kullanmaktadırlar. Söz konusu bölümün öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma deneyimlerinin kaçınılmaz olarak diğer bölümlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum elde ettiğimiz sonuçları açıklamaktadır. Elbette ki deneyimi ve bilgisi daha fazla olan grubun öz yeterlik algı düzeyi de daha yüksek olacaktır.

BÖY ölçeğine yönelik öğretmen adayı görüşleri kütüphane kartınız var mı?, bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı?, bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenleri açısından karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler ise; kütüphane kartınız var mı? değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu durum gelişen teknoloji ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının artması, kütüphaneye olan ilginin ve kütüphane kullanımının gün geçtikçe azalması ve dolayısıyla öğretmen adaylarının da kütüphane ile alakalarının yok denecek kadar az olması nedeniyle gerçekleşmiş olabilir.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin tamamında Bilimsel araştırma yöntemleri dersini almayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Oysa ki bilimsel araştırma yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olması beklenirdi. Zira, bilgisayar becerileri öğretmen adaylarına bilgi edinmede daha çok kaynaktan yararlanma imkanı vermektedir. Bilimsel araştırma bilgisine sahip olma ise onlara bilimsel bilgiyi arama, örgütleme ve değerlendirmede yardımcı olacaktır.

BÖY ölçeğine yönelik görüşler, bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark gözlenmemiştir.

5.3. Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan bilgi okuryazarlığı başarı testine yönelik görüşler cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş, inceleme sonucunda kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Beile (2005)' nin yaptığı bir araştırmada da bu araştırmanın paralelinde kadınlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Bilgi okuryazarlığı başarı testi öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ise üçüncü sınıflar lehine anlamlı fark bulunurken, Beile (2005) de bu araştırmanın aksine dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu durum ülkemizdeki bilgi okuryazarlık alanına yönelik algının henüz oluşmaya başladığı, dolayısıyla da alt sınıfların bu beceriler açısından daha donanımlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi okuryazarlığı başarı bölüm değişkeni açısından incelendiğinde en yüksek düzeyde başarıyı ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri, en düşük düzeyde başarıyı ise sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri elde etmiştir. Bu

bulgu araştırma kapsamında elde edilen bilgisayar öz yeterliğinin bilgi okuryazarlık öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği bulgusu ile birlikte değerlendirildiğinde bilgisayar ve matematik bölümlerinin bilgi okuryazarlık başarılarının daha yüksek olması beklenen bir durum olarak ifade edilebilir. BOÖY ve BÖY ölçeği bölüm değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin düşük öz yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın bilgi okuryazarlığı başarıları açısından diğer bölümlere nazaran daha yüksek bir başarı göstermiştir. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlık öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliğinin bilgi okuryazarlık başarıları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla sınıf öğretmenliği bölümü için tespit edilen bu sonuçların birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Bilgi okuryazarlığı başarı testine yönelik görüşler kütüphane kartınız var mı?, bilimsel araştırma yöntemleri dersini aldınız mı?, bilgi edinmede en çok tercih edilen yol değişkenleri açısından da karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda değişkenler açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Ayrıca bilgi okuryazarlığı öz yeterliği, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı başarısının birbirini ne yönde ve nasıl etkilediği regresyon analizi ile belirlenmiş, yapılan analiz sonucunda standardize edilmiş regresyon (beta) katsayılarına bakıldığında bilgisayar öz yeterliğinin bilgi okuryazarlığı öz yeterliği üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın bilgi okuryazarlığı öz-yeterliğinin bilgi okuryazarlığı başarıları üzerinde, benzer biçimde bilgisayar öz-yeterliğinin bilgi okuryazarlığı başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003)' da benzer bir araştırmada bu araştırmaya paralel olarak bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algısı ile bilgisayar öz yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki saptamıştır. Şöyle ki, bilgisayar öz yeterlik algısı ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algısının birlikte arttığını gözlemlemişlerdir. Bilgisayar okuryazarlığının bilgi okuryazarlığının ön koşulu olması da bu sonucu desteklemektedir. Bilgi okuryazarlığı öz yeterliğinin diğerinden bağımsız gelişmediği görülmektedir. Nitekim elde edilen sonuçlara göre, bilgisayar öz yeterliği ile bilgi okuryazarlığı öz yeterliğinin birlikte arttığı görülmektedir. Bilgi becerileri çoğu alanda teknoloji kullanımını gerektirdiği için bilgisayar öz yeterliği gelişmiş öğrencinin bilgi okuryazarlığı öz yeterliğinin bundan olumlu yönde etkilenmesi beklenen bir sonuçtur.

Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir. Söz konusu öneriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Bilginin nitelik ve niceliğindeki artış, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmanın önemi bilgi okuryazarlığı gibi becerilerin geliştirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Bilgiye gereksinim duyulduğunda bunu hissetmek ve gereksinim duyulan bilgiye ulaşmak, bunu değerlendirmek ve etkili olarak kullanabilmeyi içeren bilgi okuryazarlığı becerilerinin bireylere eğitim süreci içinde kazandırılması, öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olmalarını gerektirmekte bu durumda da öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olarak mezun olmalarını sağlamak önem kazanmaktadır.
- Bilgi okuryazarlığı becerilerinin formal eğitim süreçlerinde kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlarda ayrı bir seçmeli ders açılabilir ya da öğretmenler kendi derslerinde öğrencilerinin gerçekleştirdikleri proje temelli etkinlikler için araştırma içerisinde belirtilen bilgi okuryazarlığı modellerinden birini kullanabilirler.
- Bilgi çağına uyum sürecini yaşayan gelişmekte olan ülkeler arasında olan Türkiye’de de, öğretmenlerin bilgi okuryazarı olmalarının önemi gittikçe önem kazanmaktadır. Ancak mevcut sistemdeki öğretmenlerin, bilgi okuryazarı olduğundan bahsetmek doğru bir değerlendirme olamayabilir. Milli Eğitim Bakanlığı, hizmetteki öğretmenlerinin bilgi okuryazarı olmalarını sağlamaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenleyebilir.
- Öğrenme açısından bilgi okuryazarlığının rolünün oldukça önemli olduğu ve tüm eğitim kademelerinde bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla çeşitli bilgi okuryazarlığı modellerinin kullanılması, etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve bunların etkililiğinin araştırılması gerekliliği göze çarpmaktadır.
- Öğretmen yetiştiren kurumların programlarına bilgisayar derslerinin yanı sıra bilgi okuryazarlığı dersleri de uygulamalı olarak (deneyimin öz-yeterlik

üzerindeki etkisi bilinmektedir) ve olanaklar ölçüsünde eğitimin ilk yıllarına konulabilir. Birinci sınıfta gerekli bilgi becerileriyle donanan bir öğrencinin mezun oluncaya kadar deneyimini artırma olasılığı daha fazladır.

- Öğretmen adaylarının gerek bilgi gerekse bilgisayar okuryazarlığı alanlarında pozitif öz-yeterlik geliştirmeleri, söz konusu becerileri derslerine kaynaştırma ve bu alanlarda öğrencilerine rehberlik edebilme konusundaki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Günümüz toplumlarının gereksinim duyduğu özelliklere sahip insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmen adaylarının bu sorumluluğu taşıyabilmeleri konusunda olumlu bir adım atılmış olacaktır.

Yeni Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu araştırmada bilgi okuryazarlık ve bilgisayar öz yeterliklerinin bilgi okuryazarlık başarısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmen adayları açısından bakıldığında birbiriyle bu denli ilgili durumlar arasında yaşadıkları bu çelişkinin nedeni araştırmalarla ortaya konulmalıdır.
- Araştırma sonucunda görülmüştür ki öğretmen adayları kendilerini belli düzeylerde yeterli bulmakta ancak; bu konularda bilgi eksikliği yaşamaktadırlar. Bu durumda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri bakımından yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı konusundaki bilgi düzeyinin ne olduğu, bilgi okuryazarlığını nasıl algıladıkları gibi araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Araştırılmacılar öğretmen adaylarının, yöneticilerin, öğretmenlerin ve hatta uzman, başöğretmen olarak nitelenen öğretmenlik gruplarının bu beceriler açısından durumunu ortaya koymaya çalışabilirler.

SON BÖLÜM

KAYNAKLAR

- Acar, T. (2007). Öz Yeterlilik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine. Retrieved December 4, 2007, http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf (Erişim Tarihi: Ocak 2012).
- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Mevcut Ders Programlarının Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 12, 127-134.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2002). Öğretmenlere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt 16, Sayı 2. Haziran 2002, 123 - 138.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlilik Alguları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24: 1-10.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 11-20.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Böte) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July 2003 ISSN: 1303-6521* volume 2 Issue 3 Article 11.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme *International Educational Technology Conference (IECT 2008)*, 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi. (Davetli konuşmacı).
- Akpınar, B. (1999). İlköğretim 1-5 Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, S: 154 (34) (2009), 37-49.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156 (Yaz-Güz).

- Albion, P. R. (1999). Self Efficacy Beliefs As An İndicator Of Teachers' Preparedness For Teaching With Technology. University of Southern Quensisland.
<http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site99/1345.html> (Erişim tarihi: Aralık 2012)
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı, Ünak'03: *Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*.
<http://kaynak.unak.org.tr/mod/data/view.php?d=1&advanced=1&paging=&page=15>
(Erişim tarihi Aralık 2011).
- Aldemir, A. (2004). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning: Beacons of the information society. (2005).
<http://www.ifla.org/en/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy-> (Erişim Tarihi Ocak 2012).
- American Library Association (1989). Presidential Committee on Information Literacy: final report. Chicago: ALA.
<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>(Erişim Tarihi Ocak2013).
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aşkar, P. ve Işıksal, M. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118
- Ata (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojilerini Kullanım Durumları İle Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ata, F. ve Baran, B.(2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Düzeyine, Cinsiyete, Bilgisayar Sahipliğine ve İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre İncelenmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat University, ELAZIĞ-TURKEY.

- Badke, W. (2010). Foundations of information literacy: Learning from Paul Zurkowski. 34(1),48..50.<http://www.acsu.buffalo.edu/~mu1/MLIS%20Spring%202011/LIS%20505/Assignment%20%233%20Information%20Literacy/Research/Foundations%20of%20%20Information%20Literacy.pdf> (Erişim tarihi: Aralık 2011).
- Balta, Y. (2009). *Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne Yeni Başlayan Öğrencilerin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları ve Bilgisayar Ders Performansları Arasındaki İlişi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (4, 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Angetic Pespective. *Annual Review of Psychology*, Cilt 54, Sayı 1, s. 1-26.
- Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 163-177.
- Bawden, D. (2001). Information And Digital Literacies: A Review Of Concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beile, Penny (2005). Development and Validation of the Information Literacy Assessment Scale for Education (ILAS-ED). *In American Educational Research Association Annual Meeting*, Montreal, Canada.
- Bıkmaz, H. F. (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(2), 197-210.
- Breivik, P.S., V. Hancock and J. Seen. (1998). A progress report on information literacy: An update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final report. Chicago: ALA.
- Breivik, P.S. (2000). Information Literacy For The Sceptical Library Director. *IATUL Conference Queensland University of Technology*, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July, 2000.
- Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press. <http://www.ilit.org/file/files/relationalmodels.pdf> (Erişim Tarihi 07 Ocak 2012)

- Bundy, A. (2nd ed.) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy:
<http://www.literacyhub.org/documents/InfoLiteracyFramework.pdf> (Erişim tarihi 20 Aralık 2011).
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAUL (Council of Australia University Librarians), (2001). Information literacy standarts. (2001). Canberra.
<http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc> (Erişim tarihi: Aralık 2011)
- Cassidy, S and Eachus, P. (2002). Developing The Computer User Self-Efficacy (Cuse) Scale: Investigating The Relationship Between Computer Self-Efficacy, Gender And Experience With Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 169-189, 2002.
- Compeau, D. and Higgins, C. A. (1995). Computer Self-Efficacy: Developmental Of A Measure And İntialtest. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114 (2008).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamalı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008a). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriol Journal of Educational Sciences*, Vol 3, No: 2(2008), 89-119.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008b). İlköğretim Öğrencilerinde Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi: B6 Model. 2. *Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı 2008: e-Öğrenme*, 27-29 Mart 2008, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. Poster olarak sunulmuştur.

- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology (ED372 763).
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *International Educational Technology Conference (IETC) 2008*, 6 - 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2007). Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Ö. Demirel ve E. Altun, (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* 111-144. Ankara: Pegem A Yayıncılık. S:112.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Alguları Ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürdal, O. (2000). Yasamboyu Öğrenme Etkinliği: Enformasyon Okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 2000:176-187.
- Hatcher, L. (1994). *A Step-By-Step Approach To Using The Sas System For Factor Analysis And Structural Equation Modelling*. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 161. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>(Erişim Tarihi: Ocak 2012).
- Herring, J. E. (1996). *Teaching Information Skills in Schools*. London: *Library Association Publishing*.
<http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/documents/2011/02/plus-model.pdf> (Erişim tarihi: Aralık 2011).
- Herring, J. E. (1999). *Exploiting the Internet as an Information Resource in Schools*. London: *Library Association Publishing*.
<http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/documents/2011/02/plus-model.pdf> (Erişim tarihi: Aralık 2011).

- Herring, J., E. (2003). The Internet and Information Skills: A guide for teachers and school librarians. London: *Library Association Publishing*
<http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/documents/2011/02/plus-model.pdf> (Erişim tarihi: Aralık 2011).
- Howard, E. and Tinsley, D. (1987). Uses Of Factor Analysis İn Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-434.
<http://www.mendeley.com/research/uses-factor-analysis-counseling-psychology-research-15/#> (Erişim tarihi: Ocak 2013)
- INFOhio, (2011). DIALOGUE Model For İnformation Literacy Skills. *The Information network for OhioSchool*.
http://learningcommons.infohio.org/index.php?option=com_content&view=article&id=298&Itemid=132 (Erişim tarihi: Aralık 2011).
- International Society for Technology Education. (1998). National educational technology standards for students. Eugene: ISTE Publications.
- International Society for Technology Education. (2000). National educational technology standards for teachers. Eugene: ISTE Publications.
- İşler, A., Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 15 (1) , 153-161.
- İpek, C. ve Acuner, H.Y. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları Ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, Haziran 2011 Özel Sayı, Sayfa 23-40.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M., F. (2011). Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 6/2 Spring 2011, 631-644.
- Kaya, S. ve Durmuş, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Araştırma Yaparken İnterneti Kullanma Düzeyleri. *2nd International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2008), 16-18 April, Kuşadası, Turkey*.
- Karsten, R. ve Roth, M. R. (1998). The Relationship Of Computer Experience And Computer Self-Efficacy To Performance İn İntroductory Computer Literacy Courses. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24.

- Kızıl M. (2007). *Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı (Selçuk Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphaneleri: Bilgi Okuryazarlığı Planı Hazırlama Unsurları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, A. (2010). *Bilgisayar Okuryazarlığı Becerisi Ediniminde E-Portfolyo Sürecinin Öğrenen Performansına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koç, S. ve Koşaner, Ö. (2005). Bilgi Okuryazarlığı ve Aktif Eğitim: Bir Uygulama Örneği. *E. Alıcı(haz.) II. Aktif eğitim kurultay kitabı içinde*, 74 – 89.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Kuhlthau, C. C. (1995). The Process of Learning From Information. *School Libraries Worldwide*, 1(1), 1-12.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, 2nd edition, Libraries Unlimited, Westport, CT.
http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm (Erişim tarihi: Ocak 2013)
- Kuhlthau, C. (2008). Information Search Process. *Retrieved April 25, 2009, from Rutgers School of Communication, Information and Library Studies*
http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm(Erişim tarihi Aralık 2011).
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı. 21, 81 - 88.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkinliği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.

- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi Okuryazarlığı: Bir İlköğretim Okulunda Yürütülen Uygulama Çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*. Cilt 16. Sayı 1. Mart 2002. ss. 20 - 41.
- Kurbanoglu, S., Akkoyunlu, B. ve Umay, A. (2006). Developing The Information Literacy Self-Efficacy Scale. *Journal of Documentation*. Vol. 62 No. 6, 2006 pp. 730-743.
- Kurbanoglu, S. (2006). Bilgi Okuryazarlığı. 42. Kütüphane haftası sunumu, Goethe Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/bo/sunumlar/serap_kurbanoglu_bilgi_okuryazarligi.pdf (Erişim Tarihi 08 Ocak 2012).
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2009). Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığının Önemi. İshak Keskin, Muhammet Hanefi Kutluoğlu ve Sabriye Serap Kurbanoglu (Yay. Haz.). *Hidayet Yavuz Nuhoglu Armağanı* içinde (s. 267-273). İstanbul: Pamuk Yayıncılık.
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*. Cilt 24. Sayı 4, 723-747.
- Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Lee, W.S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. Sage Publication.
- McCLURE, Charles R. (1994). Network Literacy: A Role for Libraries. *Information Technology and Libraries*, 13(2), June 1994: 115-125.
- McKenzie, J. (1998). The Information Literate School Community. *FNO, From Now On, The Educational Technology Journal*, 8(1), 1998. <http://www.fno.org/sept98/infolit.html> (Erişim Tarihi: Aralık 2011).
- McKenzie, J. (1999). The research cycle 2000. *FNO, From Now On, The Educational Technology Journal*, 9(4), 1999. <http://questioning.org/rcycle.html> (Erişim Tarihi: Aralık 2011).
- Murphy, C. A., Coover, D. ve Owen, S. V. (1989). Development and validation of the Computer Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 893-899.

- Ocak, G. (2008). *Web Tabanlı Çoklu Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Performansı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Oberg, D., (1999). Teaching The Research Process – For Discovery and Personal Growth, *65th IFLA council and general Conference Proceedings*, Bangkok, Thailand, August 20 – August 28. <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/078-119e.htm> (Erişim tarihi: Ocak 2013).
- Önal, H., İ. (2007). Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21, 3 (2007), 335-359.
- Orhan, F. (2005). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı İle Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, pp, 173 – 186.
- Pajares, F. (1996). Self Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, Cilt 66, Sayı 4,s. 543–578.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self Efficacy Research In M. Maehr &P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Cilt 10, s. 1–49. Greenwich, CT: JAI Pres.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement. *Chapter in R. Riding & S. Royner (Eds.) Perception*, s. 239–266 London: Ablex Publishing.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, C. (2006). Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. Sayı 30, s. 249-266.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *In Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 27-30 March 2008, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ritter, J., Boone, W. ve Rubba, P. (2001). Development of An Instrument To Assess Prospective Elementary Teacher SelfEfficacy Beliefs About Equitable Science Teaching And Learning (SEBEST), *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.

- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö. ve Sürel Özer, P. (2003). Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması, *In Bilgi Dünyası. ÜNAK*. 45-63.
<http://eprints.rclis.org/handle/10760/7353#.TvzRb9RzqFh> (Erişim Tarihi: Aralık 2011)
- Schrifer, M. ve Czerniak, C. M. (1999). A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction, *Journal of ScienceTeacher Education*, 10(1), 21-42.
- Schwarzer, R., Bäessler, J., Kwiatek, P. ve Schröder, K. (1997). The Assessment of Optimistic Selfbeliefs: Comparison of The German, Spanish, and Chinese Versions of The General Selfefficacy Scale. *Applied-Psychology-An-International-Review*, 46(1), 69-88.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 19, s. 89-101.
- Snively, L. ve Cooper, N. (1997). The Information Literacy Debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
http://etd.uwc.ac.za/usrfiles/modules/etd/docs/etd_gen8Srv25Nme4_4797_1216992095.pdf (Erişim tarihi : Ocak 2012).
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). Handbook of Positive Psychology, *Oxford University Press Us*.
<http://www.voscreen.com/voscreen-next-question/question.jsf> (Erişim tarihi: Ocak 2013)
- Stapleton, C. D. (1997). Basic Concepts in Exploratory Factor Analysis as a Tool to Evaluate Score Validity: A right-brained approach. <http://ericae.net/ft/tamu/Efa.htm> (Erişim tarihi: Ocak 2013)
- Stripling, B. ve Pitts, J. (1988). Brainstorms and Blueprints: Teaching Research as a Thinking Process, Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc., s.53.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, S. L. (2001). Using multivariate statistics, fourth edition, Allyn and Bacon, *A Pearson Education Company*.
<http://www.er.uqam.ca/nobel/r16424/PSY7102/Document3.pdf> . (Erişim tarihi: Ocak 2013)

- Tez Yazma Kılavuzu. (2011). Faktör Analizi: Temel Kavramlar. <http://www.tez.im/istatistik/faktor-analizi-temel-kavramlar.html> (Erişim tarihi: Ocak 2013)
- Tuncer, M. (2005). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Akış Yayınevi.
- Tuncer, M. (2011). Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 6/3. p. 1265-1275.
- Tuncer, M.& Tanaş, R.(2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 6, Haziran 2011, s. 222-232.
- Tuncer, M. (2012a). The Development of Data Waste (D-Waste) Scale Toward for Computer Users. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 727-737
- Tuncer, M. (2012b). Investigation of Effects of Computer Anxiety and İnternet Attitudes On Computer Self-Efficacy. *Journal of Academic Social Science Studies*, 5(4), 205-222.
- Tuncer, M. (2013). An Analysis on The Effect of Computer Self-Efficacy Over Scientific Research Self-Efficacy and İnformation Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews* Vol. 8(1), pp. 33-40.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Usluel, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanımı Ve Öz-Yeterlik Algıları. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi(BTIE)*, 21-23 Mayıs, 2003, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Volman, M. (1997). New Technologies, New Literacies, New Differences. Gender and Ethnic Differences in Pupils' Use of ICT in Primary and Secondary Education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 315-328
- Wilson, K. (2002). Information Literacy in The Classroom: Coping Strategies Employed By Teachers. *1st International Conference on IT and Information Literacy*. <https://www.rgu.ac.uk/files/ACF4DAA.pdf> (Erişim tarihi: Ocak 2013)
- Yanık, C. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algıları İle İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39: 371-382
- Yılmaz, B. (2010). *İstatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZGEÇMİŞ

Kürşat BALCI,

1989 yılında Elazığ/Merkez' de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Elazığ' da tamamladı. 2005 yılında Kayseri Erciyes Üniversitesi Ziya Eren Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans eğitimine başladı. 2009 yılında lisans eğitimini başarı ile tamamlayarak 2010- 2011 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. Aynı zamanda Elazığ Maden Asım Sürücü Yatılı Bölge Ortaokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Kürşat BALCI
Elazığ/2013