

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ
OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

TUĞBA TURGUT

DOKTORA TEZİ

PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI

KASIM - 2022
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Tuğba TURGUT

ÖZET

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

TUĞBA TURGUT

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI

Bilgi bireyin çevresinde meydana gelen olay ve olguları anlamlandırmasında son derece önemli bir kavramdır. Geçmişten günümüze artarak çeşitlenen bilgi insan hayatında her dönem başrole sahip olmuştur. Bilginin insan hayatında bu denli önemli olması beraberinde bilginin etkili kullanımını gerekli hale getirmiştir. Bu bağlamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın nicel boyutu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı 2. sınıfta öğrenim gören deney grubunda 25, kontrol grubunda ise 20 olmak üzere toplam 45 sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu, nicel boyutta deneysel işlemin uygulandığı Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi 2. sınıfında öğrenim gören 45 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda nicel boyutunda Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testi, Bilgi Okuryazarlığı Davranış Ölçeği, Bilgi Okuryazarlığı Duyuşsal Eğilim Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ve öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi kısmında SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın nicel verileri karışık ölçümler için çift yönlü varyans analizi ve kruskal wallis h testi aracılığıyla çözümlenmiştir. Nitel boyuttan elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öntest ve sontest bilgi okuryazarlığı akademik başarı, davranış, duyuşsal eğilim ve dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlar arasında sontestlerin lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Nitel boyutta öz değerlendirme ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini etkili şekilde kullanma bakımından farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Sosyal bilgiler, bilgi okuryazarlığı, öğretmen adayı

ABSTRACT

PH.D THESIS

DEVELOPING INFORMATION LITERACY LEVELS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

TUĞBA TURGUT

**KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES AND TURKISH EDUCATION
SOCIAL STUDIES EDUCATION
SUPERVISOR:PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI**

Information is a vital important concept to understand the events and phenomenon, occurring the individual's environment. Increasingly diversified information from the past to the present has played a leading role in human life in every period. The fact that information is so important in human life has made the effective use of information necessary. In this context, it was aimed to improve the information literacy of social studies teacher candidates in the research. Mixed method, quantitative and qualitative research methods, was utilised in the study. In the quantitative dimension of the research, quasi-experimental design with pretest-posttest control group; In the qualitative dimension, the phenomenology design was used. The quantitative dimension of study a semi-experimental design, pretest- posttest control group, was used. In this context, the quantitative dimension of the study was conducted with total of 45 social studies teacher candidates, including 25 in the experimental group studying in the second grade of Social Studies Education Undergraduate Program of Kastamonu University and 20 in the control group. Therefore, the qualitative dimension of the study was conducted with 45 teacher candidates, studying second grade of Social Studies Education at the Faculty of Education in Kastamonu University, experimental procedure was applied in a quantitative dimension. Data collection tools, utilised in the study, vary from quantitative to qualitative dimensions. In the quantitative dimension of the study, Information Literacy Academic Achievement Test, Information Literacy Behavior Scale, Information Literacy Affective Tendency Scale and Information Literacy Analytical Rubric were used. In the qualitative dimension, the interview form and self-evaluation form developed by the researcher were used. In the analysis of quantitative data was utilised SPSS 22.0 package program. In this scope, quantitative data of the study were analyzed by the help of two-way analysis of variance and Kruskal Wallis H test for mixed measurements. Pertaining to the findings of quantitative dimension of the study it was found that there is difference in favor of post-test between the scores of social studies teacher candidates from the key of pretest and post-test information literacy, academic achievement, behavior, affective disposition and graded scoring. Findings, acquired qualitative self-assessment and focus group interviews it was determined that social studies teacher candidates obtained awareness in terms of using information literacy skills effectively.

KEYWORDS:Social studies, information literacy, teacher candidate

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince desteğini esirgemeyerek akademik ve insani olarak bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan bu konuda kendisini her zaman örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tezime katkıda bulunan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Mücahit COŞKUN ve Prof. Dr. Fatih AYDIN'a teşekkürlerimi sunmaktan onur duyarım.

Tezin başlangıcından bitişine kadar bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Ersin TOPÇU ve Doç. Dr. Adem YILMAZ hocalarıma şükranlarımı sunarım. Ayrıca doktora eğitimim süresince desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Bilgin ÜNAL İBRET ve Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ'ye teşekkürlerimi borç bilirim. Lisansüstü eğitimim süresince düşünce ve deneyimlerinden her zaman yararlandığım değerli büyüklerim ve kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Prof. Dr. Osman ÇEPNİ ve Doç. Dr. Güzin KANTÜRK YİĞİT'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasında yardımcı olarak varlıklarına şükrettiğim değerli arkadaşlarım Çağrınur SAĞ, Emine KOÇAK, Dr. Esengül DOĞRU, Arş. Gör. Esra KAPTAN İZMİR, Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Betül DEMİR, Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DEMİRBAŞ, İnanç GENÇ, Dr. İsmail ÜNLÜ, Dr. Mehmet TATAN ve Dr. Maksut ÖNLEN ve Arş. Gör. M. Talha ÖZALP ve Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ'a teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Hayatım boyunca desteğini esirgemeyerek attığım her adımda yanımda olan, varlıklarına her zaman şükrettiğim aileme teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba TURGUT

Kastamonu, 2022

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5 Araştırmanın Varsayımları	10
1.6 Tanımlar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1 Bilgi Okuryazarlığının Tanımı	12
2.2 Bilgi Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi	16
2.3 Bilgi Okuryazarlığının Diğer Okuryazarlıklarla İlişkisi.....	21
2.3.1 Bilgi Okuryazarlığı ve Görsel Okuryazarlık İlişkisi.....	21
2.3.2 Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Okuryazarlığı İlişkisi.....	23
2.3.3 Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi	24
2.4 Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim	26
2.5 Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı	28
2.6 Bilgi Okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme	32
2.7 Bilgi Okuryazarlığı Modelleri	35
2.7.1 Alberta Modeli.....	36
2.7.2 Plus Modeli	38
2.7.3 Big6 Modeli	38
2.7.4 McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli.....	41
2.7.5 7 Sütun Modeli.....	43
2.7.6 Bilgi Arama Süreci (Kuhlthau) Modeli	47
2.7.7 Stripling and Pitts' Araştırma Süreci Modeli	49
2.8 Bilgi Okuryazarlığı Standartları	51
2.8.1 ALA (American Library Association) Bilgi Okuryazarlığı Standartları	52
2.8.2 ACRL (Association of College & Research Libraries) Bilgi Okuryazarlığı Standartları.....	57
2.8.3 ANZIL (Australian and New Zealand Information Literacy) Bilgi Okuryazarlığı Standartları.....	61
2.8.4 IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) Bilgi Okuryazarlığı Standartları.....	64

2.9	Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler	66
2.10	Literatür Taraması	82
2.10.1	Kuramsal Araştırmalar.....	82
2.10.1.1	Yurt dışında yapılan kuramsal araştırmalar	83
2.10.1.2	Yurt içinde yapılan kuramsal araştırmalar	91
2.10.2	Uygulamalı Araştırmalar	93
2.10.2.1	Yurt dışında yapılan uygulamalı araştırmalar	93
2.10.2.2	Yurt içinde yapılan uygulamalı araştırmalar.....	110
3.	YÖNTEM.....	129
3.1	Araştırma Deseni	129
3.2	Çalışma Grubu.....	137
3.2.1	Nicel Çalışma Grubu	137
3.2.2	Nitel Çalışma Grubu	138
3.3	Veri Toplama Araçları.....	138
3.3.1	Nicel Veri Toplama Araçları	138
3.3.1.1	Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi.....	138
3.3.1.2	Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği	145
3.3.1.2.1	Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği açımlayıcı faktör analizi ...	148
3.3.1.2.2	Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ..	153
3.3.1.3	Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği	157
3.3.1.3.1	Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği açımlayıcı faktör analizi.....	159
3.3.1.3.2	Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.....	163
3.3.1.4	Bilgi okuryazarlığı analitik dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)..	166
3.3.2	Nitel Veri Toplama Araçları	169
3.3.2.1	Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	169
3.3.2.2	Öz değerlendirme formları.....	170
3.3.2.3	Çalışma yaprakları	171
3.4	Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması	174
3.5	Verilerin Analizi.....	179
3.5.1	Nicel Verilerin Analizi.....	179
3.5.1.1	Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testinden elde edilen verilerin analizi	179
3.5.1.2	Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeğinden elde edilen verilerin analizi	181
3.5.1.3	Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeğinden elde edilen verilerin analizi	182
3.5.1.4	Bilgi okuryazarlığı bilgi okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarı elde edilen verilerin analizi	183
3.5.2	Nitel Verilerin Analizi	184
3.6	Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	186
3.7	Araştırmanın Etiği	188
4.	BULGULAR VE YORUM	190
4.1	Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	190
4.1.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	190
4.1.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	192
4.1.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	195
4.1.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	197

4.2	Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	200
4.2.1	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	200
4.2.1.1	Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusu hakkındaki görüşlerini yansıtmaya durumlarına ilişkin bulgular	201
4.2.1.2	Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilgi edinme konusu hakkındaki görüşlerini yansıtmaya durumlarına ilişkin görüşler.....	204
4.2.1.3	Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilgi analiz etme konusu hakkındaki görüşlerini yansıtmaya durumlarına ilişkin görüşler.....	208
4.2.1.4	Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilginin etik ve yasal kullanımı konusundaki görüşleri.....	213
4.2.2	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	215
4.2.2.1	Bilgi okuryazarlığı kavramına yönelik görüşler	215
4.2.2.2	Bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimindeki yerine ilişkin görüşler.....	217
4.2.2.3	Bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşler.....	220
4.2.2.4	Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında neler yapılabileceğine ilişkin görüşler	222
4.2.2.5	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşler.....	224
4.2.2.6	Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşler.....	227
4.2.2.7	Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşler.....	229
4.2.2.8	Uygulama sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin görüşler.....	231
4.2.2.9	Uygulama sürecinde yapmakta karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşler.....	233
4.2.2.10	Uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesine ilişkin tavsiyeler hakkında görüşler	235
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	243
5.1	Sonuçlar.....	243
5.1.1	Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	243
5.1.2	Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	245
5.2	Öneriler.....	248
5.2.1	Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler ...	249
5.2.2	Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmacılarına Yönelik Öneriler	249
KAYNAKLAR		251
EK A:	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İzin Belgesi.....	276
EK B:	Etik Kurul İzni.....	277
EK C:	Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testi	278
EK Ç:	Bilgi Okuryazarlığı Davranış Ölçeği.....	286
EK D:	Bilgi Okuryazarlığı Duyuşsal Eğilim Ölçeği	289
EK E:	Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Odak Grup Görüşme Formu.....	292
EK F:	Araştırma Görevi	293
EK G:	Bilgi Okuryazarlığı Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	295

EK H: Bilgi Okuryazarlığı Eğitimine İlişkin Hazırlanan Ders Planı ve Çalışma Yaprakları	298
EK H.1: Ders Planı 1	298
EK H.1.1: Kompozisyon Yazıyorum Çalışma Yapağı	300
EK H.1.2: Bilgi Okuryazarlığı İnfografisi	301
EK H.2: Ders Planı 2	304
EK H.2.1: Bilgi İhtiyacını Tanımlama İnfografisi	306
EK H.2.2: Evet Mi Hayır Mı? Çalışma Yapağı	309
EK H.2.3: Çıkarımlarım Çalışma Yapağı	317
EK H.2.4: Bilgi İhtiyacını Tanımlama Çalışma Yapağı	318
EK H.2.5: Öz Değerlendirme Formu	320
EK H.2.6: Slogan Oluşturma	321
EK H.2.7: Kelime İlişkilendirme Testi	322
EK H.3: Ders Planı 3	323
EK H.3.1: Kelime İlişkilendirme Testi	326
EK H.3.2: Bilgi Kaynakları İnfografisi	327
EK H.3.3: Bilgi Kaynaklarını Arama İnfografisi	330
EK H.3.4: Bilgi Arama Teknikleri İnfografisi	332
EK H.3.5: Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum Çalışma Yapağı	334
EK H.3.6: Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum Çalışma Yapağı Puanlama Ölçeği	335
EK H.3.7: Bilge Baykuş'un Kelime Bulutu Çalışma Yapağı	336
EK H.3.8: Birincil ve İkincil Kaynaklar Çalışma Yapağı	339
EK H.3.9: Aramadığım Yer Kalmadı Çalışma Yapağı	340
EK H.3.10: Millet Kütüphanesi Sanal Gezi Değerlendirme Çalışma Yapağı	341
EK H.3.11: Çözümlemeli Öykü Çalışma Yapağı	342
EK H.3.12: Yapılandırılmış Grid Çalışma Yapağı	348
EK H.3.13: Öz Değerlendirme Formu	350
EK H.3.14: Kelime İlişkilendirme Testi	351
EK H.3.15: Bilgi Kartları	352
EK H.3.16: Kelime İlişkilendirme Testi	353
EK H.4: Ders Planı 4	354
EK H.4.1: Bilgi Kaynağını Nasıl Analiz Ediyorsun? Çalışma Yapağı	356
EK H.4.2: Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi Örnek Olay Metni	357
EK H.4.3: Bilgi Kaynaklarının Analizi İnfografisi	359
EK H.4.4: Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi Çalışma Yapağı	361
EK H.4.5: Bilgi Kaynakları Analizi Çalışma Yapağı	362
EK H.4.6: Web Sitesi Analizi Çalışma Yapağı	363
EK H.4.7: Öz Değerlendirme Formu	364
EK H.4.8: Kelime İlişkilendirme Testi	365
EK H.4.9: Kelime İlişkilendirme Testi	366
EK H.5: Ders Planı 5	367
EK H.5.1: Akademi Manşeti Çalışma Yapağı	369
EK H.5.2: Örnek Olay: İntihal ile İmtihan Okuma Metni	370
EK H.5.3: Şapkana Göre Düşün! Çalışma Yapağı	372
EK H.5.4: Kaynakları Etik ve Yasal Şekilde Kullanıyorum Çalışma Yapağı	374
EK H.5.5: Çift Sütun	376

EK H.5.6: Kelime İlişkilendirme Testi	377
EK H.5.7: Öz Değerlendirme Formu	378
EK H.5.8: Telif Hakkı ve İntihal Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	379
EK H.5.9: Çalışma Yapraklarının Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar	380
EK I: Uygulama Ekran Görüntüleri	382
EK İ: Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları	387
EK J: Öğretmen Eğitimi için Bilgi Okuryazarlığı Standartları	395
EK K: Yükseköğretimde Görsel Okuryazarlık Standartları	404

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Bilgi okuryazarlığı tanımlarında literatürde odaklanılan kavramlar.....	12
Şekil 2.2 Bilgi okuryazarlığı modelleri.....	36
Şekil 2.3 SCONUL yedi sütun modeli.....	44
Şekil 2.4 Bilgi arama süreci modeli	49
Şekil 2.5 IFLA bilgi okuryazarlığı standartları	64
Şekil 2.6 Mortarella sosyal bilgiler dersi bilgi kaynakları	67
Şekil 3.1 Karma araştırma yönteminin amaçları.....	131
Şekil 3.2 Karma araştırma desenleri	132
Şekil 3.3 Araştırmada kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin akış şeması ..	136
Şekil 3.4 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testinin geliştirilme süreci.....	139
Şekil 3.5 BODÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler ve hata varyansları	157
Şekil 3.6 BODEÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler ve hata varyansları	166
Şekil 3.7 Çalışma yapraklarının geliştirilme süreci	171

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 3.1 BODÖ'ye ilişkin yamaç birikinti grafiği	150
Grafik 3.2 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeğine ilişkin yamaç birikinti grafiği	160
Grafik 4.1 Katılımcıların BOABT öntest ve sontest başarı puanları	192
Grafik 4.2 Katılımcıların BODÖ öntest ve sontest puanları	194
Grafik 4.3 Katılımcıların BODEÖ öntest ve sontest puanları.....	197

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Alberta modeli aşamaları	36
Tablo 2.2 Big6 modeli aşamaları	40
Tablo 2.3 Stripling and Pitts' araştırma süreci modeline ilişkin adımlar.....	50
Tablo 2.4 ACRL bilgi okuryazarlığı standartları ve çerçevesinin karşılaştırılması...	59
Tablo 2.5 ANZIL bilgi okuryazarlığı standartları.....	62
Tablo 2.6 NCSS sosyal bilgiler öğretimine ilişkin on tema.....	68
Tablo 2.7 Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olan kazanımlar	81
Tablo 3.1 Araştırmanın deneysel deseninin görünümü.....	135
Tablo 3.2 Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri	137
Tablo 3.3 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi maddelerinin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri	141
Tablo 3.4 Bilgi okuryazarlığı bilgi testinin pilot uygulamalarına ilişkin tap analizi sonuçları	142
Tablo 3.5 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testinin nihai TAP analizi sonuçları	143
Tablo 3.6 Nihai bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi soruları kazanımlarına ilişkin belirtke tablosu	144
Tablo 3.7 Nihai bilgi okuryazarlığı akademik başarı testindeki sorulara ilişkin belirtke tablosu	145
Tablo 3.8 BODÖ KMO ve Barlett's testi istatistikleri.....	149
Tablo 3.9 BODÖ madde faktör yükleri ve ortak varyansları.....	151
Tablo 3.10 BODÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indekslerine ilişkin bilgiler	156
Tablo 3.11 BODEÖ KMO ve Barlett's testi istatistikleri	159
Tablo 3.12 BODEÖ madde faktör yükleri ve ortak varyansları	161
Tablo 3.13 BODEÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indekslerine ilişkin bilgiler	165
Tablo 3.14 Çalışma yaprakları ve içerikleri.....	172
Tablo 3.15 Öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesine ilişkin grup bilgileri	179
Tablo 3.16 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları	180
Tablo 3.17 BODÖ öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları	181
Tablo 3.18 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları	182
Tablo 3.19 Bilgi okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları	183
Tablo 3.20 Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.....	187
Tablo 4.1 Katılımcıların BOABT öntest- sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri	190
Tablo 4.2 Katılımcıların BOABT öntest ve sontest başarı puanlarının ANOVA sonuçları	191

Tablo 4.3 Katılımcıların BODÖ' den aldıkları öntest- sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.....	193
Tablo 4.4 Katılımcıların BODÖ öntest ve sontest puanlarının ANOVA sonuçları .	193
Tablo 4.5 Katılımcıların BODEÖ öntest-sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri	195
Tablo 4.6 Katılımcıların BODEÖ öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları...	195
Tablo 4.7 Katılımcıların BODPA öntest-sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri	197
Tablo 4.8 Katılımcıların BODPA puanlarının Kruskal Wallis H sonuçları.....	198
Tablo 4.9 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusundaki öğrenmelerine ilişkin bulgular	201
Tablo 4.10 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda zorlandıkları kısımlara ilişkin bulgular	203
Tablo 4.11 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi edinme konusundaki öğrenmelerine ilişkin bulgular	205
Tablo 4.12 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi edinme konusundaki öğrenmelerine ilişkin bulgular	208
Tablo 4.13 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi analiz etme konusunda öğrendiklerine ilişkin bulgular	209
Tablo 4.14 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi analiz etme konusunda zorlandıkları kısımlara ilişkin bulgular	212
Tablo 4.15 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilginin etik ve yasal kullanımı konusunda öğrendiklerine ilişkin bulgular.....	213
Tablo 4.16 Bilgi okuryazarlığına ilişkin katılımcıların görüşleri.....	215
Tablo 4.17 Katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşleri.....	218
Tablo 4.18 Katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yer alması gerektiğine yönelik görüşleri	218
Tablo 4.19 Katılımcıların bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri	220
Tablo 4.20 Katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri	222
Tablo 4.21 Katılımcıların sosyal bilgiler dersi öğretim programında bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşleri	224
Tablo 4.22 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında bilgi okuryazarlığının dolaylı yer aldığını düşünen katılımcıların görüşleri	224
Tablo 4.23 Katılımcıların sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşleri.....	227
Tablo 4.24 Katılımcıların sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığının dolaylı olarak yer aldığına ilişkin görüşleri.....	227
Tablo 4.25 Katılımcıların sosyal bilgiler eğitimi lisans programında bilgi okuryazarlığını ilişkilendirdikleri derslere ilişkin görüşleri.....	229
Tablo 4.26 Katılımcıların uygulama sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri	231
Tablo 4.27 Katılımcıların uygulamam sürecinde zorlanma durumlarına ilişkin görüşleri.....	233
Tablo 4.28 Katılımcıların uygulama sürecinde zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri	233

Tablo 4.29 Katılımcıların uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesine ilişkin tavsiyeleri	235

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

f	: Frekans
G1	: Deney Grubu
G2	: Kontrol Grubu
R	: Deneklerin atanma yöntemi (random)
%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

Kısaltmalar

AASL	: American Association of School Librarians
ACRL	: Association of College & Research Libraries
AECT	: Association for Educational Communications & Technology
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt	: Aktaran
ALA	: American Library Association
ANZIL	: Australian and New Zealand Information Literacy
Bkz	: Bakınız
BOABT	: Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testi
BODPA	: Bilgi Okuryazarlığı Dereceli Puanlama Anahtarı
BODÖ	: Bilgi Okuryazarlığı Davranış Ölçeği
BODEÖ	: Bilgi Okuryazarlığı Duyuşsal Eğilimler Ölçeği
COVID-19	: Koronavirüs Hastalığı
Ed.	: Editör
ESL	: English as a Second Language
IFLA	: The International Federation of Library Associations and Institutions
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCLIS	: National Commission on Libraries and Information Science
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SBELP	: Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı
SCONUL	: Society of College National and University
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TAP	: Test Analysis Programs
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmaya ilişkin “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Araştırmanın Sınırlılıkları”, “Varsayımlar” ve araştırma konusu hakkındaki “Tanımlara” yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bilgi kavramı, binlerce yıl önce, insanlığın evriminin temeli olmuştur (Güçlü ve Sotirofski, 2006, s. 352). Günlük hayatta bir hayli yaygın kullanılan bilgi kavramını tanımlamaya yönelik “*Bilgi nedir?*” şeklinde sorulan soru ilk bakışta basit bir soru olarak görülse de tanımlama kısmında işin içinden çıkılması zor bir hale gelmektedir. Özellikle her alana özgü veyahut her bakış açısını kapsayan bir tanım yapılması istenildiğinde konu daha da zorlaşmaktadır (Uçak, 2010). Bunun nedeni bilgi kavramının birbirinden farklı şekillerde kullanılması ve kendine özgü bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Özışık, 2019).

Literatürde bilgi kavramına ilişkin birçok tanım yer almaktadır. Örneğin Balcı (2021) bilgiyi, “*bireyin bilme ve öğrenme eylemi neticesinde zihninde oluşan olgu, ilke ve olaylar*” olarak tanımlamaktadır. Barutçugil (2002, s. 10) bilgiyi “*insanın etrafında olup bitenleri tam ve doğru olarak kavramasını sağlayan kişiselleştirilmiş enformasyon*” olarak tanımlarken; Sönmez ve Alacapınar (2019) ise “*özne ile nesne arasında bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürün*” olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlardan hareketle bilgi, bireyin algısı sonucunda vardığı yargı olarak ifade edilebilir (Turgut ve Kaymakcı, 2020).

Bilgi kavramının ne olduğuna ilişkin tanımlara bakıldığında insanların nesne, olay ve bunlar arasında birbirini etkileyen ilişkileri anlamalarına hizmet ettiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında bilgi bilinmeyi bilini hale getirme çabası içinde olan insanoğlunun toplumsal gerçekliğini oluşturmasında önemli bir yere sahiptir (Engin, 2005). Bilginin toplumlar üzerindeki etkisinin her geçen gün artması bilgi odaklı bir toplum yapısı olarak ifade edilen “bilgi toplumu” kavramının ortaya çıkmasına etki etmiştir (Karabulut, 2015).

Bilgi ve toplum kavramlarının birleşmesi ile ortaya çıkan “bilgi toplumu” kavramı, teknolojinin gelişmesiyle bilginin stratejik bir önem kazandığı ve küresel ölçekte rekabetin artarak sanayi toplumunun ötesine geçen bir kavramı ifade etmektedir (Ünal, 2009). Bu bağlamda bilgi toplumu bilgi ve iletişim teknolojileri temelinde yeniliğin süreklilik arz ettiği bir dinamiği ortaya çıkarmaktadır (Güner, 2020). Böylelikle toplumsal yapıda birtakım değişimler meydana gelmekte, bireylerin sahip olmaları gereken niteliklerin gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Çünkü bilgi toplumunda bireyler daha fazla bilgi ile karşı karşıya kalırlar. Bu da bireylerden beklentilerin değişmesine ortam hazırlamaktadır (Özmuş, 2012).

Bilgi toplumunda bedensel gücün yerini beyin gücü almakta ve bireylerden bilgi becerilerini etkili kullanabilmeleri beklenmektedir (Aydın, 2003; Ezer ve Kırıl, 2018). Ancak bu beklentilerin gerçekleşmesi düşünen, sorgulayan ve üretken bireylerin varlığına bağlıdır (Çalık ve Sezgin, 2005). Bilgi toplumu tarafından bireylere dayatılan yeni parametrelere hızlı ve yaratıcı bir şekilde cevap verme esnekliğini ve bilgi toplumunda meydana gelen değişikliklerin yarattığı fırsatları yakalamak için aktif olarak hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Todd, Lamb ve McNicholas, 1992). Bu durum önemli bir kavram olan bilgi okuryazarlığı kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı, bilgili bir vatandaşın bilgi toplumuna mantıklı ve etkin bir şekilde katılmak için ihtiyaç duyduğu okuryazarlık veya yeterlikler kümesidir. Bilgi okuryazarlığı, modern bilginin yoğun olduğu dünya için hayati önem taşıyarak bireysel, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeyi sağlar (Corrall, 2007’den aktaran Pinto, 2010). Nitekim bilim insanları ve araştırma kurumları arasında bilgi okuryazarlığının ülkelerin, kurumların ve bireylerin gelişiminde önemli bir rol oynadığına dair fikir birliği bulunmaktadır (Adeyiga, 2017, s. 21).

Bilgi okuryazarlığı insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları bilgiler hakkında eleştirel düşüncelerine ve çevrim içi boş zaman alanları da dahil olmak üzere bilinçli kararlar almalarına yardımcı olacak bir araçtır (Martin, 2012). Bu nedenle bilgi okuryazarlığı her birey için önemli bir yetenektir. Bilgi okuryazarı bireyler hangi bilgiye ihtiyaç duyduğunu belirleyebilir, bulabilir, değerlendirebilir ve etkili bir

şekilde kullanabilir. Doğru karar vermede bilgiyi keşfetme, eleştirel düşünme, inovasyon ve problem çözme yönünden donanımlıdır. Öte yandan bilgi okuryazarı bireyler aldıkları ve analiz ettikleri bilgileri başka formatlarda sunma yeteneğine sahiptir. Kısacası bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler öğrenmenin yollarını ve öğrenmeyi kendi içlerinde somutlaştırabilmektedirler (Chuang, 2003). Ancak bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olması kendiliğinden değil, eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek bilgi okuryazarlığı uygulamaları ile mümkündür (Sevim ve Kavak, 2020).

Bruce (2004) çağdaş teknolojik gelişmelerin yaşandığı değişim ortamında bilgi okuryazarlığının öğrenmenin temeli olduğunun altını çizmiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde önemli bir bilgi birikiminin varlığından söz edilebilir. Bu çerçevede bilgi okuryazarlığı konusunda çok sayıda kurum ve kuruluş Association of College & Research Libraries [ACRL], The International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], Australian and New Zealand Information Literacy [ANZIL] tarafından bilgi okuryazarlığının önemini vurgulayıcı nitelikte standartlar geliştirilmiş, eğitimler ve seminerler düzenlenerek bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu kurum ve kuruluşların günümüzde de çalışmaları devam etmektedir.

Bilgi okuryazarlığı konusunda gerçekleştirilen araştırmaların geniş kitlelere etkili şekilde ulaşabilmesinde ise toplumsal değişimin öncü kurumlarından biri olan yükseköğretim kurumlarına önemli görevler düştüğü söylenebilir. Çünkü bilgi toplumunda yetişen bireylere gerek bilgi okuryazarlığı becerileri gerekse eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerilerin kazandırılması üniversite eğitim programları ile sağlanmaktadır (Kavak, 2018). Söz konusu programlar arasında özellikle gelecek nesillerin mimarı olan öğretmenlerin eğitiminde öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Öyle ki literatürde çok sayıda araştırmacı (Aşkın Tekkol ve Demirel, 2018; Baysen, Çakmak ve Baysen, 2017; Gömleksiz ve Öner, 2010; Ntuli ve Kyei-Blankson, 2016) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları gerekliliğine dikkat çekmesi bu ifadeyi desteklemektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde “yaparak-yaşayarak öğrenme” temalı bir anlayışa geçilmesiyle öğrenci öğretmeninin rehberliğinde birincil bilgi kaynaklarından bilgi edinme sürecini deneyimlemeye başlamıştır. Bu süreçten maksimum fayda sağlanabilmesi ise öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olması ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Nitekim konu hakkında Kaya ve Durmuş (2008) değişen öğretmen rolleri içerisinde, öğretmenlerin bilgi kaynaklarını, bilgiye erişme ve bilgiyi elde etme tekniklerini bilmesinin oldukça önemli olduğunu belirterek, rehber ve yönlendirici olan öğretmenin, öğrencilerine bilgiye nerelerden ve nasıl erişebilecekleri konusunda yardım sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik edebilmelerinde bilgi okuryazarlığı yadsınamaz bir öneme sahiptir. Ancak öğretmenlerin bu becerilere sahip olabilmelerinde meslek hayatına atılmadan evvelki lisans eğitimleri büyük önem arz etmektedir.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları kuramsal ve uygulamalı derslerde bilgiyi işleme becerisi olarak tanımlanabilen bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları mesleğe başladıklarında öğrencilerine iyi referans olma konusunda büyük katkı sağlayacaktır. Nitekim literatürde pek çok araştırmacı (Baysen, Çakmak ve Baysen, 2017; Branch, 2003; Crouse ve Kasbohm, 2005; Demiralay ve Karadeniz, 2010; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2007) öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olarak yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda bilgi okuryazarlığı öğretmen yeterlikleri açısından oldukça önemlidir. Bilgi okuryazarı olan bir öğretmen adayının bahsi geçen becerilere sahip olması kadar bu becerileri etkin olarak kullanabilmesi için kendi yeterliklerinin farkında olması da gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2010). Bu sebeple geleceğin etkin vatandaşlarını yetiştirecek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programlarında bilgi okuryazarlığına yer verilmesi gerektiği aşikardır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı (SBÖLP) incelendiğinde bilgi okuryazarlığının meslek bilgisi, genel kültür seçmeli ve alan eğitimi dersleri arasında yalnızca genel kültür ve seçmeli derslerden biri olan medya okuryazarlığı dersinde kısıtlı bir şekilde yer aldığı görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bilgi okuryazarlığının doğası dikkate alındığında ilgili lisans programında meslek ve

alan eğitimi dersleri içerisine yedirilerek bilgi okuryazarlığına yer verilmesi öğretmen adaylarının meslek hayatına başladıklarında SBDÖP’te yer alan okuryazarlık becerilerini de öğrencilerine kazandırmalarında yardımcı olacaktır. 2018 yılında değişen ve gelişen dünya şartlarına uygun şekilde güncellenen SBDÖP’te öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere çeşitli okuryazarlık becerileri (çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, politik okuryazarlık) eklenmiştir. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için öncelikle öğrencilerin ihtiyacı olduğu bilgiyi tespit etme ve bulma, bilgiye güvenilir kaynaklardan ulaşma, ulaştığı bilgileri değerlendirme ve kullanmayı içeren bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenciler bilgi konusunda bu becerileri edindiğinde program içerisinde kazandırılması hedeflenen diğer beceri, kavram ve değerlerin kazandırılmasının da kolaylaşacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak McCrank’ın (1992) da ifade ettiği gibi bilgi okuryazarlığı kavramının etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde “şemsiye” bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Aktaran, Kızıl, 2007, s. 8).

Uluslararası ve ulusal literatür incelendiğinde öğretmen eğitimi (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Baysen, Çakmak ve Baysen, 2017; Branch, 2003; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2009; Yıldız, 2016) ve öğretmen adayları (Botturi ve Beretta, 2022; Branch, 2004; Franklin, 2013; Harden, 2019; Lipu, 2004; Ko-Wai, 2018; Yasa, 2018) ile gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Buna karşın uluslararası ve ulusal literatür bilgi okuryazarlığı sosyal bilgiler bağlamında incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmanın varlığı dikkat çekmektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının önemli bir yeri olmasına karşın gerek uluslararası gerekse ulusal literatüre bakıldığında kuramsal ve uygulamalı araştırmaların nicelik ve nitelik bakımında sınırlı olduğu görülmüştür. Uluslararası literatüre bakıldığında kuramsal boyutta bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimindeki yerine ilişkin olarak yapılan araştırmalar Scott ve O’sullivan (2000) tarafından yapılan araştırma ile sınırlıdır. Bunun yanı sıra uygulamalı araştırmalar boyutunda yapılan araştırmalardan birinin Super3 modelinin bilgi okuryazarlığına entegre edilmesi (Chen, 2012), sosyal bilgiler öğretim programına bilgi okuryazarlığının entegre edilmesi (Chen ve Horng 2004), sosyal bilgiler dersinde

münazara kullanımı ile bilgi okuryazarlığının teşvik edilmesi (Chen, 2010), Çin örneğinde bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimine entegre edilmesi (Chen ve Horng, 2005) ve Kore sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığı (Song, 2015) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası literatürde sosyal bilgiler öğretimi bağlamında bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin araştırmaların sınırlılığı ulusal literatür ile benzerlik göstermektedir.

Ulusal literatürde sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin yapılan kuramsal araştırma Turgut ve Kaymakcı (2020) tarafından yapılan araştırma ile sınırlıdır. Öte yandan uygulamalı araştırmalar boyutunda yapılan araştırmalardan birinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelendiği (Ünal ve Er, 2015), diğerinin ise öğrenci görüşlerinin alındığı (Özgün, 2019) araştırmalar şeklinde olduğu dikkati çekmektedir. İlgili literatürdeki mevcut araştırmalar sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalı ve güncel araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, bilgi okuryazarlığı eğitiminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmalarda (Arslantas ve Gul, 2022; Guillot, 2003; Klomsri ve Tedre, 2016; Lestari, 2021) hipotez yerine araştırma soruları şeklinde ifade edilerek sonuçlara ulaşılması, niceliksel ve niteliksel boyutları açıkça ortaya koymak (Halcomb ve Hickman, 2015) için bu araştırmada aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur. Buna göre belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest- sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği puanları, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği puanları, gruplara (deney- kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarı puanları, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Deney grubu katılımcılarının uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin öz değerlendirme formlarına yansımaları nasıldır?
6. Deney grubu katılımcılarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bireylerin toplumsallaşması sürecinde disiplinlerarası bilgileri araştırma ve sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla öğrenciye kazandırmayı hedefleyen sosyal bilgiler dersi ilköğretim ve ortaokul düzeyinde önemli bir yere sahiptir. Bu derste öğrencilerin yakın ve uzak çevresindeki olaylara duyarlılık gösteren, farkındalığı yüksek, ülkesinde ve dünyada yaşanan gelişmeleri takip eden etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Belirtilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinin ise öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları, bilgilerini nasıl kullanacakları konusunda etkili bir şekilde rehberlik yapan öğretmenlerin varlığına bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşam boyu değişmeden süreklilik arz eden hiçbir meslek olmadığı gibi öğretmenlik mesleği de çağdaş gelişmeleri yakından takip etmeyi gerektiren bir meslektir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002). Mesleki gelişim yönünden dinamik bir yapıya sahip olan öğretmenlik mesleğinde bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmeye temel teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Nitekim Wilson (2001) bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme için temel olduğunun altını çizmiştir.

Bilgi okuryazarlığı aracılığıyla yaşam boyu öğrenme becerisini kazanan bireyin beraberinde 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği kazanmasının kolaylaşacağını söylemek mümkündür. Erdoğan ve Eker (2020) yaşam boyu öğrenme ve 21. yüzyıl becerilerinin birbirini tamamlayan ve güçlendiren iki bileşen olduğunu altını çizmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda günümüz dünyasında artarak çoğalan bilgiye hâkim olma ve bu bilgiyi yapılandırmak için 21. yüzyıl becerilerinin önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme ile olduğu kadar bilgi okuryazarlığı ile de birbirini güçlendiren iki bileşen olduğunu söylemek mümkündür.

Aşkın Tekkol ve Demirel (2018), bilgi okuryazarı bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak kabul edilebileceğini belirterek bu becerilerin öğretmenlik mesleği için oldukça kritik olduğunun altını çizmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları günümüz bilgi toplumunun da büyük önem teşkil etmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Vockley ve Lang (2008), bilgi okuryazarlığının 21. yüzyıl bilgi ve medya becerileri kapsamında önemli bir beceri olduğuna dikkat çekmiştir. 21. yüzyılda gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte öğretmen ve öğrenci etkileşiminin oldukça iyi yönetilmesi gerekliliği konunun önemini açıkça ortaya koymaktadır (Orhan Göksün ve Kurt, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim hedeflerini etkili şekilde hayata geçirebilmelerinde bilgi okuryazarlığı oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmalarında lisans eğitiminin büyük önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Lisans eğitimi süresince bilgi ve beceri açısından donanımlı yetişen öğretmen adayları mesleğe başladıklarında öğrencilerine daha faydalı olacaklardır.

Ülkemizde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarına ilişkin araştırmaların varlığının henüz gelişme aşamasında olduğu söylenebilir. Konu hakkında ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların farklı branşlardaki öğretmen adaylarının (Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Türkçe vb.) bilgi okuryazarlık düzeylerinin ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi gibi betimsel nitelikte araştırmalar (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003; Başaran, 2005;

Güven, 2014; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002; Ünal ve Er, 2015) olduğu görülmektedir. Buna göre literatürde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının geliştirilmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmaması konunun önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında uygulama “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersi altında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu ders, Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’nda (SBELP) (2018) araştırma yöntemlerine ilişkin temel kavramlar, araştırma süreci ve türlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılması hedeflenmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden biri olması yönünden önemli bir derstir. Ancak ilgili literatüre bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının gelişimine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın öneminden biri Ünal ve Er’in (2015) “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı araştırmalarında belirtilen etkinlikler aracılığıyla bilgi okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik sunduğu önerilerin uygulanabilirliğini ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi yönünden gerçekleştirilen eğitimin öğretmen adaylarına farklı bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Böylece araştırmada lisans eğitimi seviyesinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının geliştirilmesi yönünde örnek teşkil etmektedir.

Bilgi okuryazarlığı konusunda ülkemizde betimsel nitelikte farklı öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmaların uygulama boyutu kazanması yönünden bu araştırmanın araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve uygulama süreci bakımından diğer branşlara esin kaynağı olacağı beklenmektedir. Öte yandan araştırmanın karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmesi literatürdeki boşluğu doldurması ve alana katkı sağlayacağı düşüncesinden ötürü önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının gerçekleştirilen eğitim sonrasında bilgi ihtiyacını gidermek için bilgi kaynaklarına erişme, değerlendirme ve kullanma yönünden bilgi ve farkındalık kazanmaları açısından önemli olduğu söylenebilir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Uygulama süreci COVID-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmiştir.
2. Uygulama 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarı yılında gerçekleştirilmiş ve COVID-19 salgını nedeniyle 5 hafta sürmüştür.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine kurulmuştur:

1. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarına objektif ve samimi yanıtlar verdikleri düşünülmüştür.
2. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dış etmenlerden aynı derecede etkilendikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmanın nitel kısmı için geliştirilen odak grup görüşmesi sırasında öğretmen adaylarının başkalarından etkilenmeksizin beyan ettikleri varsayımı üzerine kurulmuştur.
4. Uzaktan eğitimle yapılan uygulamaların yüz yüze eğitimden bir farkının olmayacağı varsayılmıştır.
5. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin 5 haftada kazandırılabilceği kabul edilmiştir.

1.6 Tanımlar

Sosyal bilgiler: Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir derstir (MEB, 2005, s. 46).

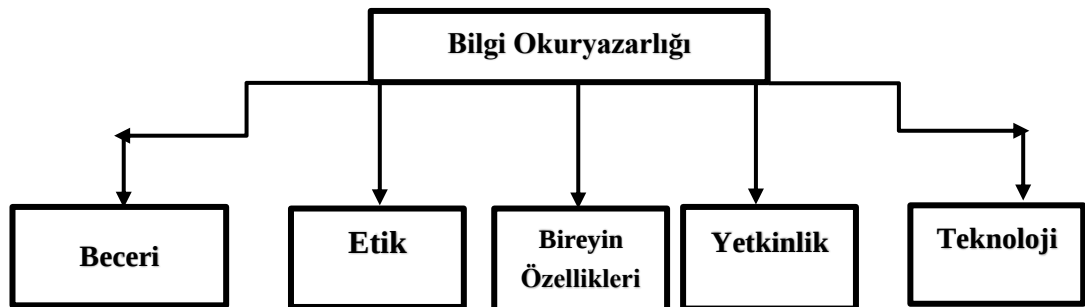
Bilgi okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı, bireylerin “bilgiye ihtiyaç duyulduğunda tanınmalarını ve gerekli bilgileri bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma yeteneklerini kullanmalarını” gerektiren bir dizi beceridir (ACRL, 2000).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde bilgi okuryazarlığının tanımına, gelişimine, bilgi okuryazarlığını diğer okuryazarlıklarla ilişkisine, bilgi okuryazarlığı ve eğitim ilişkisine, yükseköğretimde bilgi okuryazarlığına, bilgi okuryazarlığı ve öğretmen eğitimine, bilgi okuryazarlığı standartlarına, bilgi okuryazarlığı modellerine, bilgi okuryazarlığı ve sosyal bilgiler ilişkisine ve konuyla ilgili literatür incelemesine yer verilmiştir.

2.1 Bilgi Okuryazarlığının Tanımı

Bilgi becerileri olarak ifade edilebilecek bilgi okuryazarlığının literatüre kazandırılmasından günümüze değin çok sayıda araştırmacı ve kurum (ACRL, 2012; Bundy, 2004; Eskola, 2005; IFLA, 2014; Smith, 2013) tarafından yapılan tanımların varlığı dikkat çekmektedir. Edward Owusu-Ansah (2004) konuya eleştirel bir yorum yaparak bilgi okuryazarlığı hakkında bu kadar çok sayıda tanımın varlığının bilgi okuryazarlığının gelişimini engellediğini, bilgi okuryazarlığının ne olduğuna odaklanmaktan ziyade bireylerin bilgi okuryazarı olmaları için somut çözüm önerilerinin sunulması üzerine odaklanmaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Edward Owusu-Ansah'ın yapmış olduğu bu eleştiri bağlamında literatürdeki çeşitli bakış açıları ile yapılmış bilgi okuryazarlığı tanımlarının ortaya konulmak istenilmesinden ötürü konu hakkında yapılan tanımların tematik olarak sunulmasında etkili olmuştur. Buna göre ilgili literatür incelendiğinde bilgi okuryazarlığı tanımlarının Şekil 2.1'deki kavramlardan hareketle yapıldığı tespit edilmiştir:



Şekil 2.1 Bilgi okuryazarlığı tanımlarında literatürde odaklanılan kavramlar

Beceri: İlgili literatür incelendiğinde tanımlarda bilgi okuryazarlığı tanımlarında temel beceriler (problem çözme, eleştirel düşünme vb.) ve diğer becerilere atıfta bulunan çok sayıda tanımın varlığı dikkat çekmektedir.

Bilgi okuryazarlığı tanımlarında temel becerilere atıfta Burchinal 1976 yılında bilgi okuryazarlığını bilgiyi bulma ve etkili şekilde kullanabilme şeklinde bilgi okuryazarlığına ait becerileri problem çözme ve karar verme süreçlerinde kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır. McClure (1994) ise bilgi sorunlarını çözme yeteneği olarak bilgi sistemi bilgisine sahip olma; bilgi edinme, bilgiyi analiz etme, organize etme ve değerlendirme; bilginin değer, işlev ve rolünü anlama; problem çözmede edinilen bilgiyi kullanma şeklinde dört boyut altında tanımlamıştır (McClure'den aktaran Wen ve Shih, 2008). Buradan hareketle McClure'nin problem çözmede bilgi okuryazarlığının diğer boyutlarını birer araç olarak ifade ettiği söylenebilir. Bruce (1997) ise bilgi okuryazarlığını; bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu bilme, bu bilgiyi problem çözme, karar verme ve araştırma için tanımlayabilme, bulabilme, yönetebilme ve etkin bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Iannuzzi'ye (1999) göre bilgi okuryazarlığı, kavramsal, etik ve eleştirel düşünme becerisini içeren bir okuryazarlıktır. Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2001, s. 82) ise üst düzey düşünme becerisi gerektiren bir yaşam boyu öğrenme becerisi şeklinde ifade etmiştir.

Bilgi okuryazarlığı tanımlarında diğer becerilere atıfta bulunan tanımlarda ise daha ziyade bilgi okuryazarlığı becerilerine değinildiği görülmüştür. Kavramın literatüre kazandırılmasında önemli bir isim olan Paul Zurkowski bilgi okuryazarlığını tanımlarken birincil bilgi kaynaklarının kullanımında gerekli teknik ve beceri olduğuna dikkat çekerek genel bir tanımlama yapmıştır (Zurkowski, 1974). Öte yandan American Library Associations [ALA] (1989), bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu anlayabilme, bu bilgileri bulabilme, değerlendirebilme ve verimli şekilde kullanabilme becerisine sahip olması şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde Rapchak, Brungard ve Bergfelt'e (2016) göre, bilgi okuryazarlığı bilgiyi etkili ve etik bir şekilde bulma ve kullanma yeteneğidir. Andersen (2005) bilgi okuryazarlığını ilgili bilgileri bulma, değerlendirme, kullanma ve tasnif etme becerisini veya yeterliliğini kapsayan beceri şeklinde tanımlarken Smith (2013) bilgi okuryazarlığını, bilgiye ne

zaman ve niçin ihtiyaç duyulduğu, bilginin nerede ve nasıl bulunacağı ve etik olarak nasıl değerlendirileceği ve kullanılacağı şeklinde tarif etmiştir. Öte yandan Shapiro ve Hughes (1996) diğer araştırmacılar gibi bilgi okuryazarlığını tanımlarken ilgili becerilere odaklanmakla birlikte bilginin teknik altyapısının ve sosyal, kültürel ve felsefi bağlamının eleştirel yansımasına kadar uzanan “yeni bir liberal sanat” olarak ifade etmiştir. Son olarak Ragains, Adams, Aldrich, Evans, Keeran, Kitchens, vd. (2006) bilgi okuryazarlığının bilgiyi etkin bir şekilde bulma ve kullanma yeteneği olduğuna dikkat çekmişlerdir (Akt. Everett, 2010, s. 10).

Etik: İlgili literatürde bilgi okuryazarlığı tanımlarında etik ifadesine atıfta bulunan araştırmaların varlığı dikkat çekmektedir. Bu tanımlara bakıldığında Johnston ve Webber (2004) bilgi okuryazarlığını, hangi kanal ve ortam aracılığıyla olursa olsun, bilgi ihtiyacına uygun davranışın benimsenmesi ve bilginin toplumda akıllıca ve etik kullanımının önemine dair eleştirel farkındalık şeklinde tanımlamıştır. Koneru’da (2010) “adil, hakkaniyetli ve sorumlu bilgi kullanımı” uygulamalarını teşvik etmek ve bu uygulamalara etik bir zemin oluşturmak için temel bir endişe olarak ifade etmiştir.

Konu hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde bilginin etik kullanımının bilgi okuryazarlığında önemli bir yere sahip olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Trussell (2004), bilginin etik kullanımının kütüphane ve bilgi okuryazarlığının merkezinde yer aldığını vurgulaması bu düşüncayı desteklemektedir. Ayrıca yapılan tanımlar bilgi okuryazarlığının bireylere gerekli becerileri kazandırmada etik değerleri benimsetmenin önemli olduğunu göstermektedir (Pinto, Sales ve Fernández-Pascual, 2021).

Bireyin Özellikleri: İlgili literatürde bilgi okuryazarlığı tanımlarında bilgi okuryazarı bireyin özelliklerine atıfta bulunan tanımların varlığı dikkat çekmektedir. Nitekim Doyle (1992) bilgi okuryazarlığını, bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken nitelikler üzerinden giderek tanımlamıştır. Buna göre Doyle bilgi okuryazarlığını bilgi ihtiyacını tanıyan, doğru ve eksiksiz bilginin akıllı karar almanın temelini oluşturan, potansiyel bilgi kaynaklarını belirleyen, başarılı arama stratejileri geliştiren bireyin özelliklerini bilgi okuryazarlığı olarak tarif etmektedir. Bu özelliklere ilaveten bilgisayar tabanlı ve diğer teknolojiler dahil olmak üzere bilgi kaynaklarına erişen,

bilgileri değerlendiren, pratik uygulama için bilgi düzenleyen, yeni bilgileri mevcut bir kuruluşa entegre eden, bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözmede kullanan bireylerin sahip oldukları bu özellikleri bilgi okuryazarlığı olarak tanımlamaktadır (Doyle, 1992).

Yetkinlik: ACRL (2015), bilgiyi keşfetme, bilginin nasıl üretildiğini ve değerlendirildiği anlama ve yeni bilgi oluşturmada ve öğrenme topluluklarına katılma yönünden bilginin kullanımını kapsayan bütünleşik yetkinlikler kümesi şeklinde tanımlamıştır. Öte yandan Chanchinmawia (2018), bireyin doğru bilgiyi doğru kaynaktan bulmasını sağlayan bir yetkinlik olduğunun altını çizmiştir. Cameron, Wise ve Lottridge (2007) ise akademik kurs, etkili iş performansı, aktif vatandaşlık ve yaşam boyu öğrenme için bir temel sağlayan bir yetkinlikler kümesi şeklinde tanımlamıştır. Grassian ve Kaplowitz (2009) ise konu hakkında bireyin bilgi ile etkileşime girme şekilleri tarafından oluşturulan bir yapıya olumlu katkıda bulunmalarına yardımcı olmada süreç, beceri seti, yeterlilik, tutum ya da kişilik özelliği, dizi yetenek ve yöntem olduğunu ifade etmiştir. Murdock (1995) ise bilginin değerini kavramak, bilgiyi rahatlıkla değerlendirerek yönetme yetkinliğine sahip olmak şeklinde ifade etmiştir.

Teknoloji: Bilgi okuryazarlığı tanımlarında teknolojiye atıfta bulunan araştırmacılardan Burkett, Macy, White ve Feyten (2001), gerek bilişsel beceriler ile öğrenme uygulamalarının öğretimi ve kullanımı, gerekse teknoloji becerilerini ve eğitim teknolojisinin değerlendirilmesini içeren geniş bir konu şeklinde tanımlamıştır. Pandey ve Tripathi (2015) ise bireyin ihtiyaç duyduğu bilgileri elektronik veya manuel biçimde ele alan yaşam boyu öğrenme süreci şeklinde ifade etmiştir. Buna göre bilgi okuryazarlığı “bilginin zekâsı” anlamına gelmektedir (Kranich 2000’den aktaran Hinchliffe, 2004).

Konu hakkında yapılan tanımlardan hareketle bilgi okuryazarlığı bireyin bilgi sorunlarını çözmede bilgiye erişme yollarının bilince olarak bu bilgileri değerlendirme ve etik kurallar çerçevesinde kullanma becerisini içeren, böylece yaşam boyu öğrenme için problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimini destekleyen okuryazarlıktır.

2.2 Bilgi Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi

Bilgi okuryazarlığı kavramının literatüre girişinden itibaren günümüze değin yaşamış olduğu gelişim süreci Lucca ve Neubert'in (2022) dönemsel sınıflandırması bağlamında incelenmiştir. Lucca ve Neubert (2022) bilgi okuryazarlığının tarihsel gelişimi dört dönem olarak ifade etmiştir. Bunlar sırasıyla başlangıç dönemi (1974-1989); güçlendirme dönemi (1990-1999); geliştirme dönemi (2000-2009) ve genişletme dönemi (2010-2019)'dir.

Başlangıç dönemi (1974-1989), bilgi okuryazarlığı kavramı, kütüphane talimatları, bibliyografik eğitim, kullanıcı eğitimi gibi çeşitli kütüphane kavramlarından geliştirilmiştir (Ranaweera, 2008). Söz konusu kavram ilk defa 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu¹ (National Commission on Libraries and Information Science [NCLIS]) raporunda kullanılmıştır. Zurkowski bu raporda evrensel bilgi okuryazarlığı konusunda bir uzlaşmaya varmak için ulusal bir programın kurulmasının altını çizmiştir (Doyle, 1994, s. 5).

Bilgi okuryazarlığı kavramı ikincil olarak 1976'da Lee Burchinal tarafından Texas A&M Üniversitesi Kütüphanesi Sempozyumu'nda örgütlenmenin geleceğini ele alan bir bildiride yeniden gündeme gelmiştir. Buna göre Burchinal bilgi okuryazarlığını, problem çözme ve karar vermek için bilginin etkili şekilde nasıl bulunup kullanılacağını açıklayan beceri olarak ifade etmiştir (Behrens, 1994).

Bilgi okuryazarlığı 1970'lerde profesyonel söylemlere ilk girdiğinden beri, sürekli değişen bir bilgi ortamında öğrenenler ve kütüphaneciler için tanımları ve etkileri açısından büyük tartışma yaratmıştır (Tewell, 2015, s. 25). Başlangıçta doğru bilgiye ulaşabilme ve kullanabilme konusunda daha ziyade kütüphanecilerin üzerinde durduğu bir kavram olan bilgi okuryazarlığı, daha sonra eğitimcilerinde araştırdığı ve zaman içinde gelişen ve genişleyen bir kavram olmuştur. Örneğin, 1970'li yıllarda yapılan tanımlarda bilgiyi bulma ve kullanma becerilerine odaklanılırken daha sonraki

¹ 20 Temmuz 1970'te Amerika Birleşik Devletleri Başkanı'na ve Kongre'ye kütüphaneler, bilgi politikaları ve planlarıyla ilgili konularda tavsiyelerde bulunmak amacıyla kurulmuştur. Ayrıca bu komisyonun görevi Amerika Birleşik Devletleri halkının ihtiyaçlarını karşılamak, yeterli kütüphane ve bilgi hizmetlerini sağlanmak için genel planların geliştirilmesinden veya tavsiye edilmesinden sorumludur (URL-1,2021).

süreçte bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgi edinme, değerlendirme ve kullanma şeklinde problem çözme basamaklarından bahsedilmiştir (Kurbanoğlu, 2010). Her ne kadar 1970’li yıllarda yapılan bilgi okuryazarlığı tanımlarında konu ile ilgili olarak birtakım gereksinimlerin altı çizilse de bilgiyi işleme için gerekli olan gerçek bilgi ve becerileri belirlemede istenilen noktaya ulaşılamamıştır (Behrens, 1994). Ancak daha sonraki süreçte bilgi okuryazarlığına ait gerekli bilgi ve beceriler, teknolojik gelişmelerle birlikte 21. yüzyılın kritik okuryazarlığı olarak kabul edilmek üzere şekillenmiş ve güçlenmiştir (Bruce, 2004).

1980’lerde bilgi okuryazarlığında öğrencinin kütüphanenin değil, öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde olduğu düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır (Costantino, 2003, s. 45). Bu değişimin meydana gelmesinde 1980’li yıllarda bilgi teknolojilerinde meydana gelen birtakım değişme ve gelişmelerin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Behrens (1994, s. 311) 1980’li yıllarda gelişen bilgi teknolojilerinin bilgi okuryazarlığının önemli bir özelliği olduğunu ifade etmiştir. Burada önemli olan nokta bilgi teknolojileri ve bilgi okuryazarlığı akıcılığının iyi bir şekilde harmanlanmasıdır (Allner, 2010, s. 20). Benzer şekilde Kuhlthau (1987) bireylerin bilgi okuryazar olabilmeleri için bilgisayar ve kitle iletişim araçları tarafından üretilen karmaşık bilgi yığınlarını yönetebilme ve öğrenebilmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Bu dönemde Cetron (1988), bilgi okuryazarlığı kavramının bilgi ortamında meydana gelen olağanüstü değişiklikler ile birlikte yeni bir anlam ve önem kazandığını ifade etmiştir. Ayrıca 2000’li yıllar için birtakım öngörülerde bulunarak bunu Amerika Birleşik Devletleri’ndeki işlerin %95’inin en azından bilgi işlemeyi içereceğini, bilgi işleme sürecinin ağırlıklı olarak bilgisayarla olacağını ve yeni teknolojilerin ortaya çıkmasıyla birlikte bireylerin bu konudaki eğitimlerinin güncellenmesi gerektiğini (çünkü bilgi birikiminin o dönemde iki katına çıkacağını öngörerek) ifade etmiştir (Cetron, 1988’den aktaran Brock, 1993, s. 2).

Başlangıç dönemi olarak ifade edilen 1974-1989 zaman aralığında daha ziyade bilgi okuryazarlığında kütüphane kullanıcı eğitimi ve bibliyografik eğitim konularına odaklanılmıştır. Bu dönemde bilgi okuryazarlığı bilginin değerlendirilmesi ve belirli ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenleme yeteneğinin tanınmasıyla ilişkili bilgi bütününe belirtmek için kullanılmıştır. Buna ilaveten bilgi iletişim teknolojilerinin

bilgi okuryazarlığının temel bir özelliği olduğunun kabul edilerek kütüphane odaklı bir kavram olmaktan çıkmış ve bilgi çağında öğrenme ile ilgili bir kavrama doğru bir genişleme yaşanmasına ortam hazırlamıştır. 1980’lerin sonlarına doğru uzanan bu dönemde aynı zamanda yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı gelişiminin yönleri ve öğretim programına entegrasyonunun yanı sıra Kuhlthau modeli gibi modellerin geliştirilmeye başlanmıştır (Lucca ve Neubert, 2022).

Güçlendirme dönemi (1990-1999), 1990’lı yıllara gelindiğinde, bilgi okuryazarlığı literatüründe, okuryazarlık sürekliliğinin parçası olarak bilgi okuryazarlığı eğitimine dikkat çekildiği ve kütüphanecilerin konu ile ilgili rollerini değerlendirmeye odaklanılmaya başlanmıştır (Behrens, 1994). Böylece bilgi okuryazarlığı 1990’lı yıllarda, profesyonel kütüphane organizasyonları gündeminin ana odak noktası olmuştur (Doherty, 2007, s. 1). Bu dönemde bilgi okuryazarlığının teşvik edilmesi ve öğretilmesinin gerekliliği üzerine Doris Bowers Herring (1994) kütüphanecilerle bilgi okuryazarlığı hakkında bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacı elde ettiği bulgular neticesinde kütüphanecilerin %97’sinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğretilmesinin bir öncelik olması gerektiğine inandıklarını tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada kütüphanecilerin bu yönde görüş sunmalarının nedeni ise şu şekilde açıklamıştır (Herring, 1994, s. 73’den aktaran Costantino, 2003, s. 52):

- Öğrencilerin temel bilgi kullanım becerileri olmadan üniversiteye girmeleri,
- Bilgi becerilerinin öğrencileri bilgiyi bulmaya ve değerlendirmeye hazırlaması ile öğrenmenin aktarılması için gerekli olması,
- Bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğretilmesinin eğitimin tüm yönleri için önemli olması, üniversite ve iş hayatının yaşam boyu öğrenmenin bir parçası haline gelmesi.

1990’lı yıllarda bilgi okuryazarlığına ilişkin bir başka gelişme ise 1992 yılında Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi Sistemi’nin (ERIC) bilgi okuryazarlığı kavramını tanımlayıcı listesine eklemesidir. Bu gelişme bilgi okuryazarlığının kurumsallaşmasında önemli bir güvence verildiğinin göstergesi olması bakımından önemli bir yere sahiptir (Doyle, 1994). 1990’ların sonlarında, özel ve ticari sektörler, “*bilgi okuryazarlığı gelecekteki tüm çalışanlar için gerekli olacaktır*” iddiasıyla, bilgi

okuryazarı öğrencileri üretmeye teşvik etmek amacıyla yükseköğretime yönelmiştir (Fieldhouse ve Nicholas, 2008, s. 50'den aktaran Walsh, 2013, s. 34). Ancak burada önemli bir ayrıma dikkat çekmenin faydalı olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki, bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişimler bilgi okuryazarlığındaki anlayış değişikliğinde etkili olmasına karşın, bilgi okuryazarlığı bilgisayar okuryazarlığı, ağ veya internet okuryazarlığı ile aynı anlama gelmemektedir. Bu dönemde bilgi okuryazarlığını açıklayan Adler ve Breivik (1999)'in ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim Adler ve Breivik (1999), bilgi okuryazarlığının ne olduğunu açıklayan tanımlardan ziyade ne olmadığına odaklanarak açıklamanın uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığının kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, ağ ve medya okuryazarlığı ile teknoloji okuryazarlığı olmadığını, belirtilen okuryazarlıkların tümünü kapsayan ve hepsinin toplamından çok daha fazlasını ifade ettiğini belirtmişler, bilgi okuryazarlığının, özgül okuryazarlıklardan farklı olarak günümüzün bilgi bakımından zengin toplumunda insanların güçlenmesine odaklandığını vurgulamışlardır.

Güçlendirme dönemi olarak ifade edilen 1990-1999 zaman aralığında bilgi teknolojisi, veri tabanı eğitimi, uzaktan eğitim gibi teknoloji odaklı ifadelerin başlangıç aşamasının devamı şeklinde literatürde yerini bulmuştur. Öte yandan literatürde okul temelli öğretim programı geliştirme ve eğitim sistemi, bilgi yönetimi gibi eğitimle ilgili ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Devam eden süreçte bilgi okuryazarlığı kavramı ve tanımını sağlamlaştıran Amerikan Kütüphaneler Birliği (ALA) Bildirgesi'nin bir yansıması olarak kavramın popülerleşmesinden itibaren konu ile ilgili bilimsel araştırmalar artmıştır. Yine bu dönemde farklı metodolojik ve epistemolojik yaklaşımlar ve uygulamalı araştırmalar da dahil olmak üzere çeşitli araştırmalara dayanan yeni araştırma dizilerini vurgulamaktadır. Bu dönemde bilgi okuryazarlığı konusunda yapılan bir başka vurgu da yaşam boyu öğrenme boyutu olmuştur. Bilgi okuryazarlığı kütüphanecilerin profesyonel bir misyonu yaşam boyu öğrenenler toplumunun oluşumunda kabul edildiğinden, kütüphanecilikte merkezi bir konu haline gelmiştir (Lucca ve Neubert, 2022).

Geliştirme dönemi (2000-2009), 2000'li yıllara gelindiğinde, bilgi okuryazarlığı literatüründe, önceki yıllardan farklı olarak bilgi okuryazarlığı konusunda yayımlanan

standartlar dikkat çekmektedir. 2000 yılında ACRL tarafından “*Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları*” yayımlanmıştır. Akabinde 2004 yılında Avustralya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı standartları yayımlanmıştır. 2011 yılında ACRL’nin Eğitim ve Davranış Bilimleri Bölümü (Education & Behavioral Sciences Section-EBSS) tarafından yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı standartlarına bağlı olarak “*Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığı Standartları*” yayımlanmıştır.

Geliştirme dönemi olarak ifade edilen 2000-2009 zaman aralığında terminolojik değişikliğin önceki aşamalara (başlangıç ve güçlendirme aşamaları) kıyasla çalışma alanları ve terminolojik fikir birliği daha fazla güçlenmiştir. Bu dönemde yükseköğretim ve yaşam boyu öğrenme gibi eğitim konulu araştırmaların varlığı sürmekle birlikte 2000 yılında Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği (ACRL) tarafından Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları’nın yayımlanması o andan itibaren bireyin bilgi okuryazarlığı geliştirilmesinde bu ölçütler doğrultusunda mümkün olmuştur. Bu dönemde bilim camiası, bilgi toplumu paradigması ile ortaya çıkan çeşitli okuryazarlık (bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı vb.) biçimlerinin tanımlarını ve sınırlarını oluşturmaya başlamıştır. Teorilerin geliştirilmesi ve yeni okuryazarlık biçimlerinin harekete dahil edilmesiyle birlikte bilgi okuryazarlığı geleneksel olmayan diğer bilgi alanlarının incelenmesinde bir nesne olarak disiplinlerarası bir kavram olarak kabul edilmektedir.

Genişletme dönemi (2010-2019), araştırma sayısı bakımında literatürün en yoğun olduğu dönem olmasına karşın literatürde konu hakkında terminolojik değişkenliğin en az olduğu dönemdir. Bu dönemde kütüphaneler, kütüphane kullanımı, kütüphane yükseköğretim, çeşitli okuryazarlıklar (medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı vb.) öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri, uzaktan eğitim, teknoloji, ters yüz edilmiş sınıf, web tabanlı öğrenme, oyun temelli öğrenme gibi ifadeler sıklıkla araştırmalarda ön plana çıkmıştır (Lucca ve Neubert, 2022).

Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı, “bilgi” kavramının her geçen yıl önemini daha fazla hissettirmesiyle kütüphanecilik alanına özgü bir kavram olmaktan çıkmıştır. Kavramın

literatüre girmesinden sonraki süreçte dönemsel olarak yeni anlamlar kazanmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler etkili olmuştur. Çünkü bu yönde meydana gelen gelişmeler bireyin oldukça kısa bir zamanda daha fazla bilgi yığını ile karşılaşmasına neden olmuş, bu durum ise bilgi yığını arasından doğru olanı seçme ve etik olarak kullanma becerisini gerekli hale getirmiştir. Ancak araştırmacılar ilgili becerilerin edinilmesinde kavram yanılgısını önlemek adına öncelikle bilgi okuryazarlığının ne olmadığını açıklayarak diğer okuryazarlıklara temel teşkil ettiğini vurgulamışlardır. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin edinilmesinin güçlü toplumların oluşmasında önemli yere sahip olduğu düşüncesinden hareketle bu konudaki becerilerin öğretimi gündeme gelmiş ve eğitim literatüründe varlığını göstermeye başlamıştır.

2.3 Bilgi Okuryazarlığının Diğer Okuryazarlıklarla İlişkisi

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren teknolojinin insan hayatında daha fazla yer edinmesi ile geleneksel okuryazarlık anlayışına ek olarak farklı alanlarda çeşitli okuryazarlık türleri (bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı vb.) ortaya çıkmıştır (Özbay ve Çelik, 2013). Bu okuryazarlıklardan biri olan bilgi okuryazarlığının bireyin bilgi ihtiyacını karşılamak amacıyla bilgiyi bulma, kullanma ve değerlendirmekten çok daha öte bir anlama sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bilgi kavramı bir disiplin ya da bilime özgü değil, hayatın her alanında var olan bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında bilgi okuryazarlığının farklı okuryazarlıklar ve disiplinlerle ilişkili olan şemsiye bir okuryazarlık olduğu söylenebilir. Literatürde farklı okuryazarlık türleri bulunmasına karşılık bu başlık altında bilgi okuryazarlığı ile en sık ilişkilendirilen okuryazarlıklara yer verilmiştir:

2.3.1 Bilgi Okuryazarlığı ve Görsel Okuryazarlık İlişkisi

Görsel okuryazarlık kavramsal olarak ilk kez John Debes tarafından 1968 yılında tanımlanmıştır (Karaca, 2021). Debes görsel okuryazarlığı, *“Görsel okuryazarlık insanın görme duyusu ve diğer duyu organlarını kullanmasıyla öğrenmenin temelini oluşturan yeterliği ifade etmektedir.”* şeklinde tanımlamıştır (Aktaran Tanrıverdi ve

Apak, 2013). 1960'lı yıllarda popülerlik kazanmış bir okuryazarlık türü olup görsel mesajlardan anlam çıkarma, yorumlama, değerlendirme ve yeni mesajlar oluşturma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Heinich, Molenda ve Russel, 1989'dan aktaran Alpan ve Alpan, 2008, s. 76; Rowsell, McLean ve Hamilton, 2012).

Görsel okuryazarlık bireyin gördüğü imgeyi düşünme, karar verme, iletişim ve öğrenmeyi yorumlama, saygı duyma ve yaratma yeteneğini duyuşal deneyimleri ile birleştirerek bir grup vizyon-yeterlilik geliştirmesini amaçlar (Fransecky ve Debes, 1972; Masek ve Suhadi, 2018). Buna göre genel olarak anlama (okuma) ve anlatma (yazma) becerilerinden oluşan görsel okuryazarlık kavramı ile ilgili öğrencileri bilgilendirmek için tasarlanmış görsel araçların kullanılması öğrencilerin sahip olduğu becerileri kullanma ve yeni beceriler öğrenmelerinde etkilidir (Rice ve Dallacqua, 2019; Tüzel, 2010).

Son 20 yılda bilgi okuryazarlığı kuram ve uygulamasının gelişmesiyle birlikte bilgi okuryazarlığı eğitmenleri ve savunucuları öğrencilerin görüntüleri bulmayı, değerlendirmeyi ve kullanmayı öğrendikleri gibi bilgi kaynaklarında da aynı süreci izlemeleri gerektiğinin farkına varmışlardır. Görsel okuryazarlıkta bireyin görüntü ve görsel bilgiye erişme, değerlendirme ve kullanma faaliyetlerini yürütmesi bilgi okuryazarlığı ile iç içe olduğunu ortaya koymaktadır (Harris, 2010).

Harris (2010) araştırmasında bilgi okuryazarlığı standartlarının görsel okuryazarlık standartları ile ilişkilendirilebileceğine dikkat çekmiştir. Nitekim ACRL (2011) yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı standartları bağlamında görsel okuryazarlık standartlarını geliştirerek bilgi okuryazarlığı standartlarını tamamlamayı amaçlamıştır. Buna göre ACRL'nin (2011) görsel okuryazarlıkla ilgili hazırlamış olduğu standartlar şu şekildedir²:

- Görsel okuryazar öğrenci ihtiyaç duyulan görsel materyallerin niteliğini ve kapsamını belirler.
- Görsel okuryazar öğrenci, gerekli görselleri ve görsel medyayı etkili ve verimli bir şekilde bulur ve bunlara erişir.

² Bu standartların göstergeleri EK-K'da açıklanmıştır.

- Görsel okuryazar öğrenci, görsellerin ve görsel medyanın anlamlarını yorumlar ve analiz eder.
- Görsel okuryazar öğrenci, görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirir.
- Görsel okuryazar olan öğrenci, görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde kullanır.
- Görsel okuryazar öğrenci, anlamlı görüntüler ve görsel medya tasarlar ve oluşturur.
- Görsel okuryazar öğrenci, görüntülerin ve görsel medyanın oluşturulması ve kullanılmasıyla ilgili etik, yasal, sosyal ve ekonomik konuların çoğunu anlar, görsel materyallere erişir ve bunları etik olarak kullanır.

ACRL görsel okuryazarlığı standartları aynı zamanda bilgi okuryazarlığı bakışını yansıtmakta ve görsel materyallerin benzersiz özelliklerini ele almaktadır. Bu açıdan bakıldığında görsel okuryazarlık standartları da bilgi okuryazarlığını tamamlamaya yöneliktir. Nitekim görüntüleri bulmak, kaynakları değerlendirmek ve görüntüleri etik olarak kullanmak geleneksel bilgi okuryazarlığı becerileri ile uyumlu olur (Hattwig, Bussert, Medaille ve Burgess, 2013). Dolayısıyla görsel okuryazarlığın, kaynakları seçme ve değerlendirme becerilerini geleneksel olarak vurgulayan bilgi okuryazarlığı ile kesiştiği söylenebilir (Matusiak, Heinbach, Harper ve Bovee, 2019).

2.3.2 Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Okuryazarlığı İlişkisi

Bilgisayar okuryazarlığı, bireyin gerekli birtakım işlerini yapabilmesi için bilgisayarlar ve bununla ilişkili teknolojileri nasıl kullanılacağını ve çalıştırılacağını bilme yeteneğidir (Kızıl, 2007; Horton, 2008). Buna göre bilgisayar okuryazarlığı becerileri şunlardır (Ezziane, 2007, s. 179):

- Kişisel bilgisayar kurma,
- Temel işletim sistemi özelliklerini kullanma,
- Metin belgesi oluşturmak için bir kelime işlemci kullanma,
- Çizimler, slaytlar veya diğer görüntü tabanlı fikir ifadeleri oluşturmak için bir grafik ve/veya çizim paketi kullanma,
- Bilgisayarı ağa bağlama,

- Bilgi ve kaynakları bulmak için internet ve Web'i kullanma,
- Başkalarıyla iletişim kurmak için bilgisayar kullanma,
- Basit işlemleri veya finansal tabloları modellemek için bir elektronik tablo kullanma,
- Yararlı bilgileri kurma ve erişmek için bir veri tabanı sistemi kullanma,
- Yeni uygulamaların veya özelliklerin nasıl kullanılacağını öğrenmek için öğretim materyallerini kullanma.

Dinçer (2017) bilgisayar okuryazarlığı temelinde “gerekli bilgiye ulaşma ve bunu kullanma” anahtar kelimelerinin olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgiye erişimin hızlanmasının bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazanılmasında bilgisayar okuryazarlığını bir ön koşul haline getirdiğini söylenebilir. Nitekim Korkut ve Akkoyunlu (2008), bilgisayar okuryazarlığının bilgi okuryazarı olmada bir ön koşul olduğunu, bu sebeple her iki okuryazarlığında bilgi toplumunun başarısı için anahtar beceriler arasında yer aldığının altını çizmektedirler.

2.3.3 Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi

Medya okuryazarlığı görsel, işitsel ve basılı medya türlerini eleştirel olarak değerlendirme ve ulaşılan bilginin medya aracılığıyla iletilmesi becerisidir (Altun, 2009). Medya okuryazarlığının amacı bireyin medya mesajlarını doğru şekilde anlaması ve bu konuda bilinç kazanarak medya kültürünü eleştirel bakış açısı ile çözümlemesini sağlamaktır (Kurt ve Kürüm, 2010). Dolayısıyla medya okuryazarı bir birey;

- Hem almak hem de üretmek için medyaya sahip olur ya da erişimi ister.
- Medya metinlerini analiz ederek eleştirel olarak değerlendirir ve yeni medya metinleri üretir.
- Medya metinlerinin kaynaklarını siyasi, sosyal, ticari veya kültürel çıkarlar açısından inceler.
- Medya mesajlarını ve değerlerini yorumlar.

- Kendi mesajlarını ve hikayelerini iletmek ve hedef kitlelerine ulaşmak için uygun medyayı seçer (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2002).

Bilgi okuryazarlığı bilgiye erişimin ve bu bilgilerin değerlendirilmesinin ve etik kullanımının önemini vurgulamaktadır. Öte yandan medya okuryazarlığı bilgi okuryazarlığındaki gibi bilgiye erişim ile ilişkili olmakla birlikte ifade özgürlüğü ile de ilgilidir ve bunların nasıl gerçekleştirildiğini değerlendirme ve eleştirel olarak etkileşim kurma yeteneğine dikkat çekmektedir (UNESCO, 2021).

UNESCO, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığını birbiri ile ilişkili iki yetkinlik kümesi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bireylerin eleştirel düşünme ve çevrim içi bilgiden akıllıca yararlanabilme noktasında bilgi ve medya okuryazarlığını desteklemektedir. Özellikle politika yapıcılarının, eğitimcilerin, bilgi ve medya uzmanlarının kapasitelerini artırma amacıyla üye devletlerin ulusal bilgi ve medya okuryazarlığına ilişkin politika ve stratejilerini oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Çünkü bilgi ve medya okuryazarlığı bireylerin yeni bilgi, dijital ve iletişim alanlarındaki avantajları en üst düzeye çıkarmalarına ve zararları en aza indirmeye yardımcı olan birbiri ile ilişkili yetkinlikler kümesidir. Ayrıca bilgi ve medya okuryazarlığı bireylerin çeşitli içerikler ve dijital teknolojilerin bilinçli kullanımı arasındaki eleştirel ve etkili ilişkiler kurmasını sağlayan yetkinlikleri kapsar (UNESCO, 2022).

Lee ve So (2014) medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi dijital teknolojinin gelişimine bağlayarak her iki okuryazarlığı birleştiren kilit bir faktör şeklinde açıklamıştır. Belirli bir dizi öğrenme hedefi ve öğrenme ihtiyacı için medya ve bilgi okuryazarlığı materyallerini ve araçlarını seçme, uyarlama ve/veya geliştirme ve kullanma becerisi, eğitimcilerin ve öğrencilerin edindiği beceriler olmalıdır. Ayrıca eğitimciler, özellikle içerik üretimiyle ilgili olarak, öğrencilerin bu araçları ve kaynakları kendi öğrenmelerinde uygulamalarına yardımcı olacak beceriler geliştirmelidir (UNESCO, 2021).

2.4 Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim

20. yüzyılda “bilgi” hakkında yaşanan büyük değişimler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da gerçekleşmeye başlamıştır (Yılar, Şimşek, Topkaya ve Balkaya, 2015). Böylece geleneksel “öğretme” anlayışı 21. yüzyılda yerini “öğrenmeyi öğrenme” anlayışına bırakmış ve öğrenme-öğretme sürecindeki edilgen öğrenci ifadesinde değişimler meydana gelmiştir (Aldemir, 2003). Şöyle ki, büyük miktarda bilgiyi yönetmek, etkili öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenme stratejileri geliştirmek ve tüm vatandaşların bilginin uygulanmasında beceri sahibi olmalarını sağlama açısından kritik öneme sahiptir (Doyle, 1994). Bireylere bu becerileri kazandırma da ise bilgi okuryazarlığının oldukça mühim olduğu söylenebilir. Lenox ve Walker’ın (1992) yüzyılın son çeyreğinin dinamik ve değişen bilgi ortamının örgün eğitim sırasında bilgi okuryazarlığı edinimini hem pratik bir gereklilik hem de bir hak haline getirdiği yönündeki görüşü bu durumu net bir şekilde açıklamaktadır (Aktaran Bawden, 2001). Bu görüşün günümüzde de önemini koruduğunu söylemek mümkündür. Şöyle ki, bilgi okuryazarlığının doğası göz önünde bulundurulduğunda bilginin bulunması, değerlendirilmesi ve yorumlanması süreci günümüzde toplumsal hayatta da bir gereklilik olarak görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Farmer (2014), bugünün toplumunda yeni sorunların gündeme gelmesinden ötürü günlük sorunlara eski cevapları ezberlemenin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu sebeple öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler üretebilmeleri için hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını, bu bilgileri nasıl bulup değerlendireceklerini ve yorumlayacaklarını bilme yeteneğinin gerekli olduğunu açıklamıştır. Öte yandan bireylerin öğrenmeye devam etmeleri ve nasıl öğreneceklerini bilmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Dolayısıyla bireylere bilgi okuryazarlığı konusunda eğitim vermek onları günlük yaşamda karşılaşmaları muhtemel durumlara daha hazırlıklı hale getirerek etkili çözümler üretmelerine katkı sağlayacaktır.

Bilgi okuryazarlığı eğitiminin bireyleri gerçek yaşam durumlarına karşı hazırlamanın yanı sıra onlara örgün eğitim süresince eğitsel açıdan çeşitli becerilerin kazanılmasında da etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığının örgün eğitime olan katkısı büyük ölçüde kabul görmektedir (Corrall, 2008).

Örgün eğitimde dünyanın pek çok yerinde eğitimciler tarafından öğrencilerin kendilerine sunulan bilgi ve iletişim alt yapılarından yararlanmalarını sağlayacak öğrenme fırsatları tasarlamak için birtakım strateji ve politikalar geliştirilmektedir. Bilgi okuryazarlığını artıran öğrenme fırsatları yalnızca bilgi ve iletişim alt yapılarını kullanmak için değil, aynı zamanda mesleki ve günlük yaşamda etkili olan bilgi uygulamalarını öğretim programına getirmek için tasarlanmıştır. Dolayısıyla bu fırsatlar her yaştan öğrencinin söz konusu uygulamaların gücünü deneyimlemesini mümkün kılarak, öğrencilere günlük yaşam, toplum ve işyeri bağlamında yer alan süreçlerin aktarılabilirliğini tanımalarında yardım eder (Bruce, 2004). Konu ile ilgili olarak Allner (2010) bilgi okuryazarlığının öğrencileri sınıf dışında ve gelecekte karşılaşacakları çeşitli sorunlarla başa çıkmaya hazırlayan gerekli bir beceri olduğunu vurgulamıştır.

Bilgi okuryazarlığı eğitiminin örgün eğitim süresince öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin etkili bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bilgi okuryazarlığı doğası gereği bireylerin bilgi ihtiyacını belirlemesi ile başlayan ve devamında bilginin edinilmesi, değerlendirilmesi ve etkili şekilde kullanılabilme becerilerine kadar uzanan bir beceri setini ifade etmektedir. Tüm bu süreçler incelendiğinde bilgi okuryazarlığının bireyin bir problem durumu ile karşılaştığında hangi bilgiye ihtiyaç duyduğunu tespit edebilmesi, bu bilgiyi doğru ve güvenilir yollardan nasıl edineceği, edindiği bilgiyi nasıl değerlendireceği ve etik ve yasal bir şekilde nasıl kullanacağını içeren sıralı bir akışa sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bilgi okuryazarlığı eğitimi ile birey; bilginin etkin tüketicileri konumunda olarak çeşitli kaynakları etkili şekilde kullanabilecek, harita, çizelge ve grafik gibi çeşitli görsel bilgi kaynaklarının veri girişlerini yapıp analiz edebilme yetisini kazanarak görsel görüntüler üretebilmenin yanı sıra eleştirel düşünme becerisine de sahip olacak ve böylece karşılaştığı bir problem karşısında endişe etmeyecektir (Hancock, 1993; Burkett vd., 2001; Ranaweera, 2008; ACRL, 2012; Bağcı ve Bağcı, 2018). Ayrıca öğrencilerin dünyayı yorumlamalarına ve anlamalarına yardımcı olacaktır (Soucek ve Meier, 1997, s. 131). Dolayısıyla bilgi okuryazarı bir ortamda öğrenciler etkindir ve öz-yönelimli öğrenme faaliyetlerine katılır. Öğretmenlerde öğrencilerine eğlenceli bir öğretim sunum tarzıyla öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır (Hancock, 1993).

Bilgi okuryazarlığı eğitimi bireyleri gerçek yaşam durumuna karşı hazırlama yönünden önemli bir yere sahip olsa da bu eğitimin basit bir öğretim olduğunu düşünmemek gerektiğini söylemek mümkündür. Ragains, Adams, Aldrich, Evans, Keeran, Kitchens, vd. (2006) bu konuya dikkat çekerek bilgi okuryazarlığı eğitiminin tek bir öğretim birimi, ödev veya projenin amaçlarından çok daha geniş olduğunu; gerçek bilgi okuryazarlığı eğitiminin bir öğretim ânı ya da oturumuyla sınırlı olmadığını ifade etmişlerdir (Everett, 2010, s. 17). Dolayısıyla bilgi okuryazarlığı uzun süreli öğrenmenin bir parçası ve destekçisidir (Chanchinmawia, 2018, s.74).

Bilgi okuryazarlığı eğitimden maksimum fayda sağlayarak öğrenme çıktılarının nitelikli olması için eğitim süresinde azami özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Konu ile ilgili olarak Hepworth (2000) bilgi okuryazarlığının öğretiminde dikkat edilmesi gereken kilit noktaları şu şekilde açıklamıştır:

- Organize edilmiş ve dağıtılan veri bilgilerine erişmek için bilgi araçlarının nasıl kullanılacağını öğrenmek,
- Bilgi yaratma ile düşünme sürecini öğrenmek,
- İlgili konu alanının entelektüel normlarını öğrenmek,
- Veri bilgilerine erişmek ve bilgi alışverişinde bulunmak için insanlarla nasıl iletişim kurulacağını öğrenmek.

Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı ve eğitimin ayrılmaz bir bütün olduğunu söylemek mümkündür. Bireyler eğitim vasıtasıyla bu konudaki yeterliklere sahip olarak gerek akademik gerekse günlük hayatlarında bilgiyi etkin şekilde yönetebilme becerisini kazanabileceklerdir.

2.5 Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı

Yükseköğretim kurumlarının toplumdaki önemi giderek artmakta ve dünyada da bu kurumların ne denli önemli olduğu her geçen gün daha çok fark edilmektedir. Öyle ki, gelişmiş ya da gelişmekte olan pek çok ülke yükseköğretim kurumlarının geleceğinde önemli yere sahip olduklarına inanmaktadırlar (Gedikoğlu, 1991). Bu anlamda yükseköğretim kurumları refah seviyesi yüksek toplumların oluşturulmasında

birer “ihtisas mektebi” rolüne sahiptir (Söyler ve Karataş, 2011). Yükseköğretim kurumlarının bu rollerini yerine getirmeleri ise yeni bilgilerin üretilmesiyle mümkün olacaktır. Öyle ki, bu durum teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilginin maliyet, emek ve zaman bakımından kolayca paylaşılarak bilginin üretiminin hızlanmasına ortam hazırlamaktadır. Bu durumda bireyin bilgi tüketicisi olma konusunda birtakım yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Çünkü geçmişte basılı formatta üretilip dağıtılan bilgilerin tüketiminde okuma-yazma, konuşma veyahut dinleme gibi basit beceriler yeterli olurken teknolojik gelişmelerle birlikte alışılmışın dışında becerilerin edinilmesi gerekli hale gelmiştir (Polat, 2005, s. 261). Peki teknolojik devrim yükseköğretimdeki eğitimciler ve öğrenciler üzerinde nasıl etki oluşturdu? Paydaş grupları gelecek zamana mı kaydı? Bilgi yükünü yönetmek için gerekli olan geleneksel ve sürekli değişen teknolojik yetkinlikleri kim öğretiyor ve kim öğreniyor? (Costantino, 2003). Bu sorulara doğru yanıtları bulmanın en doğru yolunun ise yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı bilgi ve becerilerine ait programların uygulanmasından geçtiği aşıkardır. Çünkü yükseköğretim kurumlarındaki bilgi uzmanları, hızlı teknolojik gelişmelerin ve bilgi kaynaklarının çoğaldığı mevcut ortamda bilgi okuryazarlığı programlarının uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır (Critchfield, 2005).

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığına artan vurgunun bir başka nedeni de akıl yürütme ve eleştirel düşünme entelektüel yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin nasıl öğrenileceğini öğrenmesi ve onlara yaşam boyu öğrenmenin temellerini vermesidir (Allner, 2010). Bu açıdan bakıldığında yükseköğretim kurumları, bilgi ve bilgi ekonomisinde etkin bir şekilde işlev görebilecek mezunlar yetiştirmek için giderek artan bir baskı altındadır. Kütüphaneler bu konuda ilgili bilgi kaynaklarını ve hizmetlerini kullanılabilir hale getirmede, bilgi okuryazarlığı becerilerini aşılama ve öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmede önemli rol oynamaktadır (Muswazi ve Yumba, 2007, s. 124). Bunun için üniversitelerde öğrencilerin bilgi okuryazarı bireyler olarak mezun olmalarına yönelik programlar oluşturulmalıdır. Bu programların oluşturulmasında kütüphanecilere önemli görevler düşerken başarıya ulaşmasında üniversite yönetimi, akademisyenler ve bilgi teknolojileri uzmanlarının iş birliği içinde çalışmaları oldukça önemlidir (Polat, 2005).

Bilgi okuryazarlığı akademik çalışmalarda başarı için gerekli bir yeterlilik (Pieterse, Greenberg ve Santo, 2018). Her ne kadar öğrenciler gittikçe daha fazla bilgi ve iletişim teknolojisi becerileri ile üniversiteye girse de bilgi okuryazarlığı ve bilgi kaynaklarını etkin bir şekilde bulma, seçme ve kullanma bilgi ve yeteneğine sahip olmakta eşit değildir (Fallon ve Breen, 2005, s. 181). Bu da teknolojik gelişmelerin bilgiye erişimi kolaylaştırdığı argümanına rağmen, üniversite öğrencilerinin hala bilgi okuryazarı olmadıkları (işyerinde ve toplumda problem çözme ve karar verme için gerekli olan bilgileri elde edemeyecekleri ve değerlendiremeyecekleri) endişesi ortaya çıkarmaktadır (Leckie ve Fullerton, 1999'dan aktaran Pinto, 2010, s. 86). Çünkü bazı öğrenciler hala iyi bilgi kaynaklarının nasıl tanınacağını, ilgili bilgi kullanımının nasıl bulunacağını ve etkin bir şekilde nasıl iletişim kurulacağını bilmemektedir (Ilogho ve Nkiko, 2014). Bu soruna Ranaweera'nın (2008, s. 6) bilgi okuryazarlığı öğretim programının üniversite öğrencilerinin bu konudaki becerilerini geliştirmede önemli rol oynayacağı; bu öğretim programının akademik ve idari personelin yardımıyla kütüphane uzmanları tarafından uygulanabileceği yönündeki görüşü çözüm olarak sunulabilir.

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığına artan vurgu karşısında ACRL (2000) tarafından "*Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları*" (Information Literacy Competency Standards for Higher Education) yayımlanmıştır. ACRL bu standartların yükseköğretimdeki profesyonel ve akreditasyon derneklerinden onaylanarak ilan edilmesini istemiştir. Dernek ayrıca bilgi okuryazarlığını bilgisayar okuryazarlığından veya bibliyografik öğretimden ve kütüphane yönlendirmesinden ayırmaya çalışmıştır (Zuke, 2005, s. 21). Beş standart ve 22 göstergeden³ oluşan yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı standartları şunlardır:

1. Bilgi okuryazarı öğrenci, ihtiyaç duyulan bilginin niteliğini ve kapsamını belirler.
2. Bilgi okuryazarı öğrenci, ihtiyaç duyduğu bilgiye etkin ve verimli bir şekilde ulaşır.
3. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi ve kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi tabanı ve değer sistemine dahil eder.

³ Bu standartların göstergeleri EK 1'de açıklanmıştır.

4. Bilgi okuryazarı öğrenci, bireysel veya bir grubun üyesi olarak belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgiyi etkili bir şekilde kullanır.
5. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilginin kullanımı ile ilgili ekonomik, yasal ve sosyal konuların çoğunu anlar, bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve kullanır (ACRL, 2000).

Konu ile ilgili standartların belirlenmesinden sonra uluslararası düzeyde çeşitli üniversiteler bilgi okuryazarlığı programları uygulamaya konulmuştur. Nitekim Rader (2002) “*Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review*” isimli araştırmasında yükseköğretimde bilgi okuryazarlığına artan vurgunun uluslararası düzeyde pek çok ülkede (Almanya, Avustralya, Birleşik Krallık, Çin Güney Afrika, Kanada) bilgi okuryazarlığı programının açılmasını beraberinde getirdiğine dikkat çekmiştir.⁴ 2022 yılı itibarıyla bahsi geçen ülkelerdeki üniversitelerde bilgi okuryazarlığı eğitimleri hâlen devam etmektedir.

Ülkemizde yükseköğretimdeki bilgi okuryazarlığı çalışmaları ise üniversiteler bünyesindeki Kütüphane ve Dokümantasyon ve Daire Başkanlıkları ile koordineli çeşitli çalışmalar olarak yürütülmektedir. Ancak ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarındaki bilgi okuryazarlığı çalışmalarında yeterli bilince erişilmiş olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Ülkemizdeki üniversitelerin konu ile ilgili faaliyetleri incelendiğinde toplam 206 üniversiteden yalnızca 8’inde (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Batman Üniversitesi, İbn-i Haldun Üniversitesi, İstanbul Arel

⁴ Söz konusu programların detayları şu şekildedir:

Güney Afrika: Cape Town Üniversitesi, Cape Higher Education Consortium Infolit Programının bir parçasıdır. Bu grup, son on yılda öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı girişimlerini desteklemek için çalışmıştır.

Avustralya: Sydney Üniversitesi kütüphanecileri, gelişmiş bilgi becerilerine sahiptir. Öğreticiler kullanıcının hızına göre ilerlemekte ve program müfredatı boyunca eğitim kursları ve seminerler sunmaktadır. Queensland Teknoloji Üniversitesi, öğrencilere bilgileri bulma, kullanma ve değerlendirme konusunda yardımcı olacak ilginç bir çevrim içi eğitim programı sunmaktadır.

Kanada: Guelph Üniversitesi kütüphanecileri öğrenci ve araştırmacıların bilgi arama becerilerini geliştirmek için sınıf içi öğretim, atölye çalışmaları ve ödevler aracılığıyla yardım sağlar. Bunun için fakülte yönetimi ve öğretmenler ile iş birliği yapar.

Çin: Pekin’deki Tshinghua Üniversitesi’ndeki kütüphaneciler, tüm disiplinlerdeki öğrencilerinin daha iyi araştırma yapmalarına, bilgiyi daha etkin kullanmalarına ve değerli bilgi ve teknoloji becerileri kazanmalarına yardımcı olmak için çeşitli dersler vermektedir.

Almanya: Heidelberg Üniversitesi kütüphanecileri, öğrencilerine çeşitli bilgi kullanım becerilerini öğretmek için bir bilgi becerileri öğretim programı geliştirmiştir.

Birleşik Krallık: Kolej, Ulusal ve Üniversite Kütüphaneleri Derneği (SCONUL) Birleşik Krallık ve İrlanda’da kütüphanelerin kalitesini iyileştirmek ve yükseköğretimdeki etkisini genişletmek için çalışmaktadır. Bu girişimlerin bir parçası olarak, “Yükseköğretimde Bilgi Becerileri” üzerine bir durum belgesi geliştirmişlerdir.

Glasgow Üniversitesi kütüphanecileri, öğrencilerine kütüphane, bilgi ve internet becerilerini öğretmek için öğreticiler ve eğitim kursları geliştirmiştir.

Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi) bilgi okuryazarlığı eğitiminin verildiğine ilişkin bilgi yer almaktadır. Ayrıca sınırlı sayıda üniversitelerin kütüphane ve dokümantasyon hizmetlerinin kabul edilen yönergelerinde ya da belirlenen hedeflerinde (Aksaray Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bingöl, Çukurova ve MEF [Modern Eğitim Fen] Üniversiteleri) bilgi okuryazarlığı faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine ilişkin ibareler yer almaktadır. Bilgi okuryazarlığına ilişkin seminer ve eğitimler gerçekleştiren üniversiteler ise şu şekildedir:

- İstanbul Bilgi Üniversitesi II. Bilgi Okuryazarlığı Konferansı: “Dijital Yerlileri Eğitmek” konulu konferans (Kasım 2011),
- Hasan Kalyoncu Üniversitesi “Bilgi Okuryazarlığı Etkinliği” (Mart-2015),
- TED Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı Semineri (Eylül-2015).
- Bilkent Üniversitesi’nde Prof. Dr. S. Serap Kurbanoglu tarafından “Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Önemi ve Planlanması” semineri (Ocak-2018),
- Koç Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi (Aralık- 2019),
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerine Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi (Mart 2018),
- Marmara Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı ve Kullanıcı Eğitimleri (Nisan-2020),
- Hacettepe Üniversitesi tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Programı (HÜBO).”

2.6 Bilgi Okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleği oldukça eski bir geçmişe sahip olmakla birlikte gelecekte de varlığını sürdürecektir olan, yeri doldurulamaz bir meslektir (Ayas, 2009). Bu yönüyle öğretmenlik toplumun gereksinim duyduğu insan tipinin yetiştirilmesinde kuşkusuz önemli bir misyona sahiptir. Ancak bu misyonun gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin meslek hayatına atılmadan evvelki süreçte etkili bir eğitim alarak birtakım becerilerle donatılmalarına bağlı olduğu aşikardır. Bu kapsamda öğretmenlerin çağın gerektirdiği becerilere sahip olmalarında eğitim fakültelerinin programlarını güncel tutarak yenilemesi gerekmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2009). Çünkü gerek dünyada gerekse ülkemizde yaşanan değişim ve gelişim süreci beraberinde öğretmenlerin

bilinen rollerinin dışına çıkmalarını, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarını ve bu becerileri öğrencilerine kazandırmalarını gerekli hale getirmiştir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Bu düşüncenin temelinde ise Gürşimşek'in (1998) herkes için ortak bir payda olan bilginin sürekli bir evrim içinde olması gerçeği yatmaktadır. Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığını bir parçası olan becerilerin, stratejilerin ve tutumların öğretilmesinin gerekliliği dikkate alındığında Gürşimşek'in 20 yılı aşkın bir süre önce sunduğu bu görüşün günümüzde de geçerliliğini koruduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim kurumlarından bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip ve teknolojiyi ihtiyacına uygun şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (Kaya ve Durmuş, 2008, s. 779). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerini sadece kendi başarıları için değil, aynı zamanda bu becerileri kendi öğrencilerine öğretebilmeleri için de öğretmek önemlidir (Earp, 2009). Çünkü öğretmenler bilgiyi nasıl bulacaklarını ve kullanacaklarını kendileri anlamadıkça, öğrencilerini bilgi okuryazarı olmaya hazırlayamazlar (Carr, 1998, s. 3). Konu ile ilgili olarak Crouse ve Kasbohm (2005), öğretmen adaylarının, eğitim programları, uygulama, modelleme ve beceri geliştirme yoluyla bilgi okuryazarlığı becerilerini bir üst düzeye çıkarmada önemli bir yere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen olduklarında bu adayların, sınıflarında öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı kazanmalarını sağlayacak akademik araştırma programlarını ele almak, planlamak ve yürütmek için bilgi okuryazarlığı bilgilerini kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarı olmaları hem kendilerinin hem de öğrencilerinin gelişiminde sürekliliği sağlayarak gerekli öğrenme ortamlarını oluşturma ve burada öğrencilerine rehberlik etmelerinde oldukça önemlidir (Demiralay ve Karadeniz, 2010).

Eğitimciler tarafından öğrencilerin her türlü soruyu yanıtlamada çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri bulabilmeleri, değerlendirebilmeleri, sentezleyebilmeleri ve kullanmaları beklenmektedir ki öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının bir parçası olan bu becerilerin, stratejilerin ve tutumların öğretilmesi büyük önem arz etmektedir (Branch, 2003). Dolayısıyla bilgi okuryazarlığı, öğretmen adaylarının mesleki hedeflerine ulaşmaları için farklı bilgi türlerini araştırmak, eleştirel olarak değerlendirmek ve etkili bir şekilde kullanmak için kritik öneme sahip stratejilerle

donanmalarına katkı sağladığı için öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olmalıdır (Godbey ve Dema, 2018, s. 3).

1990'lı yıllarda bilgi okuryazarlığının öğretim programlarına dahil edilmesi ve yükseköğretimin bilgi okuryazarlığının önemine ikna edilmesi için ilerleme kaydedilmesine karşın, öğretmen eğitimi programlarıyla çalışma konusunda çok az ilerleme kaydedilmiştir. Konu ile ilgili olarak Amerikan Kütüphane Birliği (ALA) 1998 yılında yayınlamış olduğu raporda, bilgi okuryazarlığını öğretmen eğitimi programlarına entegre etmede bir ilerleme kaydedilmediğini bildirmiştir (ALA, 2000). Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi konusunda 2011 yılında ACRL'nin Eğitim ve Davranış Bilimleri Bölümü (Education & Behavioral Sciences Section- EBSS) tarafından öğretmen eğitimi için bilgi okuryazarlığı standartları yayınlanmıştır. Söz konusu standartlar ACRL'nin yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı standartlarına dayandırılarak hazırlanmıştır. Ayrıca standartlar öğretmen yetiştirmede bilgi okuryazarlığı eğitiminin gerçekleştirilmesinde öğretim üyeleri ve kütüphanecileri yönlendirerek sonuçları karşılaştırmalı şekilde öğretim ve öğretim programının değerlendirilmesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Öte yandan söz konusu standartlar öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğinin bir üyesi olduklarında bilgi okuryazarlığını gelecekteki öğretim programlarına, öğretim ve değerlendirme faaliyetlerine nasıl entegre edebileceklerini düşünmeye yönlendirmeyi amaçlamaktadır (ACRL, 2011, s.1). Buna göre 6 standart ve 14 göstergeden oluşan *Öğretmen Eğitimi için Bilgi Okuryazarlığı Standartları*⁵ şu şekildedir:

1. Bilgi okuryazarı öğretmen adayı, bilgi ihtiyacını ve bu bilgiyi bulmak için seçim stratejilerini ve araçlarını tanımlar ve ifade eder.
2. Bilgi okuryazarı öğretmen adayı, bilgiyi belirli bilgi ihtiyacına ve öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarına uygunluğuna göre bulur ve seçer.
3. Bilgi okuryazarı öğretmen adayı, bilgiyi belirli bilgi ihtiyaçları ve hedef kitle için gelişimsel uygunluk bağlamında düzenler ve analiz eder.
4. Bilgi okuryazarı öğretmen adayı, bilgiyi ihtiyaç duyulan amaca uygun şekilde sentezler, işler ve sunar.

⁵ Bu standartların göstergeleri EK J'de açıklanmıştır.

5. Bilgi okuryazarı öğretmen adayı, tüm bilgi arama sürecinin yanı sıra ayrı bilgi parçalarını da değerlendirir.
6. Bilgi okuryazarı öğretmen adayı, bilgiyi etik olarak nasıl kullanacağını ve yayacağını bilir (ACRL, 2011).

Buna göre 6 standart ve 14 göstergeden oluşan bilgi okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi standartlarında üst düzey düşünme becerilerinin (Problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme vb.) yanı sıra alanları hakkında birtakım becerilere (kaynakları tanıma, analiz etme ve bilginin etik ve yasal kullanımı vb.) sahip olmalarının önemine dikkat çekilmiştir. Öte yandan iletişim, iş birliği, bireysel öğrenme gibi becerilere vurgu yapılarak bilgi okuryazarlığının topluma sağladığı fayda ve yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Baysen, Çakmak ve Baysen, 2017).

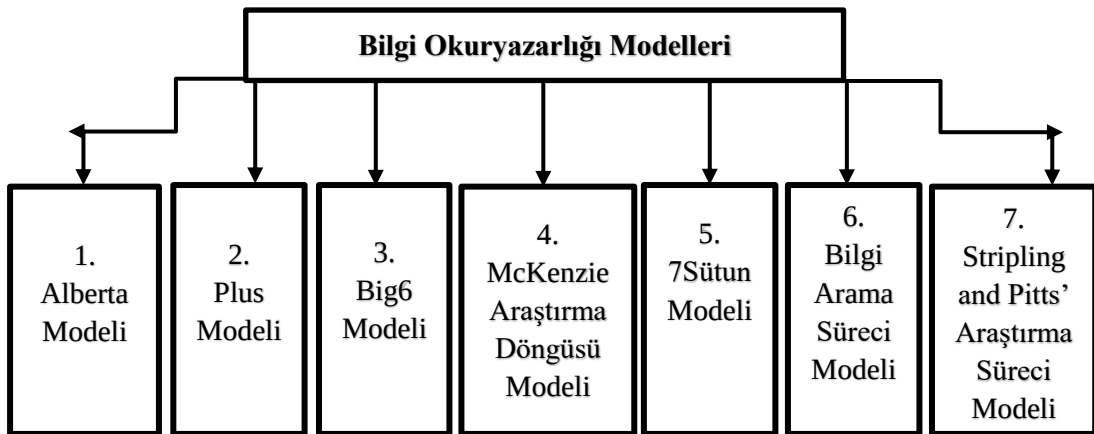
2.7 Bilgi Okuryazarlığı Modelleri

Model, bir sistemin veya sürecin nasıl çalıştığını/ çalışabileceğini anlamaya yardımcı olabilecek teorik açıklamadır (Collins, 2022).

Bilgi okuryazarlığı konusunda yapılan tanımların ortak noktası bireylerin bilgi sorununu çözmelerinde kullandıkları becerilerin neler olduğunu açıklamak olmuştur. Yapılan tanımlar bireylerin bilgi sorununu çözmede hangi adımları izlemeleri gerektiğini ortaya koymada yetersiz kaldığı için bilgi okuryazarlığı modelleri geliştirilmiştir. Bilgi okuryazarlığı modelleri bu adımların neler olduğunu sistematik şekilde görselleştirerek sunması nedeniyle bilgi kullanıcılarına kolaylık sağlamaktadır (Kurbanoğlu, 2010). Bu açıdan bakıldığında bilgi okuryazarlığı modelleri bilgi arama süreci boyunca yol haritası gibidir (Swapna ve Biradar, 2017).

Otuz yıldan fazla bir süredir bilgi okuryazarlığı modelleri, öğrencilere bilgi araştırma sürecini öğretmek için pedagojik araçlar ve öğrenme stratejileri sağlamıştır. Bu modeller, okul öncesinden liseye kadar birçok ABD okulundaki öğretmenler tarafından öğrencileri araştırma projeleri konusunda yönlendirmek ve kütüphane kaynaklarını nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Erdelez, Basic ve Levitov, 2011). Bireylere bilginin nasıl bulunacağı, analiz edileceği ve kullanılacağı konusunda mükemmel bir yol

göstericidirler. Böylece bireylerin bilgi okuryazarlığı eğitimi ile ulaşılması istenilen hedeflerin, ders içeriklerinin, öğrenme sonuçlarının ve değerlendirme kriterlerinin çerçevelenmesine yardımcı olurlar (Swapna ve Biradar, 2017). Literatürde kanıtlanmış, çoğunlukla bilgi arama ve kullanma veya bilgi sorgulama süreci olarak sınıflandırılan birkaç bilgi okuryazarlığı modeli vardır (Bond 2012'den aktaran Jinadu ve Kaur, 2014). Bu modeller Şekil 2.2'de gösterilmiş ve aşağıda alt başlıklar halinde ele alınmıştır:



Şekil 2.2 Bilgi okuryazarlığı modelleri

2.7.1 Alberta Modeli

Kanada Eğitim Bakanlığı tarafından 1985 yılında geliştirilen modelin amacı öğrencilere araştırma yapmayı öğretmektir. “Öğrenme odaklı” bu model, öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak ve sahip oldukları imkânları fırsata çevirmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir (Kızılaslan, 2007). Söz konusu araştırma modeli şu aşamalardan oluşmaktadır:

Tablo 2.1 Alberta modeli aşamaları

Aşamalar	Beceriler
Planlama	- Konu belirleme
	- Bilgi kaynaklarının tespit edilmesi
	- Sunum yapılacak topluluğun ve sunum şeklinin belirlenmesi
	- Değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması
	- İşlemlerin gözden geçirilmesi

Tablo 2.1 Devam...

Bilgiye Erişim	- Kaynakların bulunması
	- Kaynakların toplanması
	- İşlemin gözden geçirilmesi
Bilginin İşlenmesi	- İlgili bilginin seçilmesi
	- Bilginin değerlendirilmesi
	- Bilginin organize edilmesi ve kaydedilmesi
	- İlişkilendirme ve anlamlandırma
	- Sonuçlandırma
Bilgilerin Paylaşılması	- Sonucun gözden geçirilmesi ve düzeltmelerin yapılması
	- Bulguların sunulması
	- Sunum yapılan topluluğa hazırlanan bilginin açıklanması ve ispatlanması
	- İşlemin gözden geçirilmesi
Değerlendirme	- Ürünün değerlendirilmesi
	- Araştırma tekniklerinin ve becerilerinin değerlendirilmesi
	- İşlemin gözden geçirilmesi

Kaynak. (Oberg, 1999)

Tablo incelendiğinde modelin planlama aşamasında öğrencilerin konuyu anlaması sağlanır ve sonrasında araştırma sorularını oluşturmaları için sürece dahil edilirler. Bilgiye erişim aşamasında ise öğrencilerin bilgiye nasıl erişecekleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencinin bilgiye erişimde yaşamış olduğu hayal kırıklığı, öfke vb. olumsuz duygulara hazırlıklı olması gerekir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerinin doğru bilgi arama stratejilerini benimsemeleri konusunda onlara yardımcı olmaları oldukça önemlidir. Sürecin devamında gelen bilgiyi işleme aşamasında öğrenciler eriştikleri kaynaklar arasından uygun olanları kaydeder ve bilgileri düzenleyerek sentezler. Ardından bilgiyi paylaşma aşamasında hedef kitleye uygun şekilde sunarlar. Son aşama olan değerlendirmede ise öğrencilerin araştırma ürünleri ve sürecinin değerlendirilmesi söz konusudur. Öğrenciler bu aşamada süreci değerlendirmede akış şemalarından yararlanabilirler veya süreçte öğrendiklerini yazılı ya da sözlü bir özetini hazırlayabilirler. Ürün odaklı bir değerlendirme yapıldığında ise öğrenciler intihal konusunda daha yetenekli hale gelebilirler (Oberg, 1999).

2.7.2 Plus Modeli

Bu model İngiltere'deki öğrenciler için tasarlanmıştır (Jinadu ve Kaur, 2014). Okullarda kullanılmak üzere geliştirilen “*PLUS Bilgi Becerileri Modeli*” bilgi okuryazarlığında önemli bir isim olan James Herring tarafından İskoçya'nın Edinburgh şehrindeki Queen Margaret Üniversitesi'nde geliştirilmiştir (Balcı, 2013). PLUS modeli, öğrencilerin beyin fırtınası ve kavram haritalama gibi teknikler aracılığı ile amaçlarını belirlemeye, basılı ve elektronik bilgi kaynakları bulmaya, buldukları fikirleri ve bilgileri etkili şekilde kullanmaya ve sürecin sonunda öz değerlendirme ile (Ör. kullanılan kaynakların çeşitliliğini değerlendirme) bilgi becerilerini yansıtma ve teşvik etmektedir (Herring, Tarter ve Naylor, 2002). Modelin aşamaları aşağıda verilmiştir:

- Amaç
- Bulma
- Kullanma
- Öz değerlendirme

Amaç aşamasında, öğrencilerin bilgi ihtiyacını haklı çıkarmak ve sorular hazırlamak için bilişsel ve düşünme becerileri sergilemesi beklenmektedir. *Bulma aşamasında*, öğrenciler çevrim içi kaynaklara göz atmak, kütüphane kataloglarında, kitaplarda veya dergilerde bilgi bulmak için konum becerilerini sergilemek zorundadır. *Kullanma aşamasında*, öğrenciler bilgiyi etkili bir şekilde kullanmak ve iletmek için okuma becerileri, etkileşimli beceriler, sentezleme ve sunum becerilerini geliştirmelidir. *Öz değerlendirme aşamasında* ise tüm aşamalardaki süreçlerin istenen bilgiyi üretip üretmediğini veya amaç aşamasında ortaya konan bilgiye ulaşıp ulaşılmadığını görmek hedeflenmektedir.

2.7.3 Big6 Modeli

Yoğun bilgi akışının yaşandığı günümüzde bilgi sorununa çözüm daha fazla ve uzun süre çalışmayı gerekli hale getirmiştir. Bunun yerine bireylerin daha fazla zaman ve emek harcayarak çalışmalarından ziyade daha akıllıca çalışmalarının üzerinde

durulması gerekmektedir. Nitekim bireylerin bilgiyi bulma, işleme ve etkin şekilde kullanmaları için ihtiyaç duydukları becerileri ve anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olmak daha akıllıca bir çözümdür. Bu akıllı çözüm içeriği aynı zamanda sürece de odaklanmaktadır ve bilgi okuryazarlığı bilgi becerileri eğitimi ya da Big6 olarak adlandırılmaktadır (URL-2, 2021).

Mike Eisenberg⁶ ve Bob Berkowitz⁷ tarafından geliştirilen Big6, tüm dünyada sorgulama ile bilgi ve teknoloji becerilerini öğretmek için kullanılır. Binlerce ortaöğretim okulunda, yükseköğretim kurumunda ve kurumsal eğitim programlarında kullanılan Big6 bilgi problem çözme modeli, insanların bilgiye ihtiyaç duyduğu ve kullandığı her an uygulanabilir. Big6, belirli ihtiyaçlar ve görevler için bilgileri bulmak, kullanmak, uygulamak ve değerlendirmek için sistematik bir süreçte bilgi arama ve kullanma becerilerini teknoloji araçlarıyla birlikte bütünleştirir (URL-3, 2021).

Big6' nın amacı, öğrencilerin gerçek bilgi ihtiyaçlarına odaklanarak, bilgi becerilerini öğretim programı içeriği ile bütünleştirmektir (Erdelez, Basic ve Levitov, 2011). Big6 becerileri tüm sınıf seviyelerinde tüm konu alanlarına uygulanabilir. Öğrenciler bir problemi çözmek, karar vermek veya bir görevi tamamlamak için bilgiye ihtiyaç duyduklarında Big6 becerilerini kullanırlar. Big6 becerileri ders öğretim programına ve etkinliklerine entegre olduğunda en iyi şekilde öğrenilir. Öğretmenler ve okul kütüphanecileri Big6'yı öğrencilerine herhangi bir konuda görev verirken, bu süreçte öğrencilerle konuşurken ve konu hakkında sorular sorarken kullanmaya başlayabilirler (URL-4, 2021).

Model altı adımdan oluşmaktadır ve sürecin her bir adımında görev tanımı, bilgi arama stratejileri, konum ve erişim, bilginin kullanımı, sentez ve değerlendirme şeklinde özel beceriler bulunmaktadır. Model doğrusal bir şekilde altı adımdan oluşmasına karşın

⁶ Mike Eisenberg, Washington Üniversitesi Bilgi Okulu'nun kurucu dekanıdır. Temel, bilgi, iletişim ve teknoloji becerilerinin geliştirilmesi, insan bilgi davranışı ve bilgi okuryazarlığı alanlarında araştırmalar yapmaktadır. Lisans eğitiminden doktora kadar çeşitli seviyelerde akademik eğitimler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı hakkında detaylı bilgi <https://tinyurl.com/2zf5mb5f> adresinde açıklanmıştır.

⁷ Bob Berkowitz, Denver Üniversitesi İşletme bölümü mezunudur. Amerika Birleşik Devletleri New York merkezli stratejik iletişim firması olan The Dilenschneider Group'ta Müdür olarak görev yapmaktadır. Gazeteciliğin yanı sıra yazarlık çalışmalarını da yürüten araştırmacı Mike Eisenberg ile birlikte Big6 stratejisini geliştirmiştir. Araştırmacı hakkında detaylı bilgi <https://tinyurl.com/mctwnjhy> adresinde açıklanmıştır.

süreçte zorunlu olarak sıralı bir şekilde ilerlemek zorunlu değildir. Gerekli durumlarda araştırmacı önceki adımlara geri dönebilmektedir (Erdelez, Basic ve Levitov, 2011). Buna göre modelin adımları aşağıda verilmiştir (URL-4, 2021):

- Görev tanımı
- Bilgi arama stratejileri
- Konum erişimi
- Bilginin kullanımı
- Sentez
- Değerlendirme

Modelin basamaklarında gerçekleştirilen işlemler aşağıdaki Tablo 2.2.'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2.2 Big6 modeli aşamaları

Aşamalar	Görevler	Sorulacak Sorular
Görev Tanımı	-Problemi tanımlama	1. Öğretmenim ne yapmamı bekliyor?
		2. Ne yapmam gerektiğini anlıyor muyum?
	-Bilgi ihtiyacını tanımlama	3. Cevaplamam gereken sorular neler?
		4. Konu hakkında bilmem gerekenler neler?
Bilgi Arama Stratejileri	-Tüm kaynakları tanımlama -En iyi kaynakları seçme	1. Bilgi aramaya nereden başlayabilirim?
		2. Bilgi almak için kiminle konuşabilirim?
		3. Kullanılacak en iyi kaynaklar neler?
Konum Erişimi	-Kaynakları bulma -Kaynaklardaki bilgileri bulma	1. Bu kaynakları nerede bulabilirim?
		2. Onlara ulaşmak için nasıl arama yaparım?
		3. Kaynaktaki bilgileri nerede bulabilirim?
Bilginin Kullanımı	-Okuma, bilgileri görüntüleme ve hangi	1. Ne tür bilgiler buldum?

	parçaları kullanmak istediğine karar verme	2. Bilgiler, sahip olduğum soruları cevaplayacak mı? 3. Bilgilerle ilgili notları nasıl yazarım? 4. Bilgi güvenilir mi?
Sentez	-Kaynakları organize etme -Bilgiyi sunma	1. Tüm bilgileri nasıl bir araya getiririm? 2. Projenin ana hatlarını nasıl yazarım? 3. Soruları cevaplamaları için bilgileri öğretmenime nasıl sunabilirim? 4. Kaynakçadaki tüm kaynaklardan notlar aldığımı hatırladım mı?
Değerlendirme	-Ürünü değerlendirme -Süreci yargılama	1. Sorunu çözdüm mü? 2. Projeyi anlaşılacak biçimde yazdım mı? 3. Bir dahaki sefere farklı bir şey yapar mıyım? 4. Ne öğrendim? 5. Projeden memnun oldum mu?

Modelin içeriği incelendiğinde bireylerin bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde çok fazla bilgi ile çevrelendikleri ve bu durumun bir ironi oluşturduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda bireylerin bilgiyi ne şekilde ve ne zaman elde etmek istedikleri konusunda karar verebilmelerinin bilginin etkin şekilde kullanımını kolaylaştıracağı ifade edilmektedir (URL-5, 2021).

2.7.4 McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli

Jamie McKenzie⁸ tarafından oluşturulan Araştırma Döngüsü Modeli, öğrencileri bilgi üreticileri rolüne sokar. Ayrıca öğrencilerin süreçte kendi cevaplarını oluşturmalarını

⁸ Rutgers Üniversitesi'nden sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans eğitimini tamamladıktan sonra Columbia Üniversitesi'nden sosyal bilgiler eğitimi ve okuma öğretimi alanında yüksek lisansını tamamlamıştır. Günümüzde

ve bu doğrultuda bağımsız şekilde bir kanıya varmalarını gerektirmektedir. Öte yandan öğrenciler süreç boyunca araştırma sorularını ve planlarını etkin olarak gözden geçirip yeniden düşündükleri için, aşağıda listelenen aşamalar boyunca tekrar tekrar döngüye girmek zorunda kalırlar. Böylece öğrenci ne kadar çok beceri geliştirirse süreç o kadar doğrusal olur (McKenzie, 1999). Araştırma döngüsü modeli, araştırmacının kendi kararlarını vermesine, kendi yanıtlarını oluşturmaya ve bağımsız olarak yargıya varmasına yardımcı olur (Pandey ve Tripathi, 2015). Modelin aşamaları aşağıda verilmiştir (URL-6, 2021):

- Soru sorma
- Planlama
- Toplama
- Sıralama ve eleme
- Sentezleme
- Değerlendirme
- Raporlama

1. Soru Sorma: Döngüdeki ilk adım araştırılmakta olan asıl sorunun boyutlarını netleştirmek ve “haritalandırmak” tır. Öğrenci veya öğrenci ekibi, tüm ilgili soruların bir küme şemasını oluşturmak için beyin fırtınası yaparak sürece başlar. Bu yardımcı sorular daha sonra araştırma çabalarına rehberlik eder.

2. Planlama: Öğrenci yapılacak araştırmayı belirledikten sonra, oluşturduğu araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla uygun ve güvenilir bilgilere erişmenin stratejik yollarını düşünmektedir. Bu adımda istenilen öğrencinin bilgiyi hangi yollarla, nasıl bulacağına, bulduğu bilgileri nasıl saklayacağına ve sınıflandıracağına karar vermesidir. Öğrenci oluşturduğu sorulara dair aradığı yanıtlara hangi kaynaklardan (kitap, kaynak kişi, çevrim içi arama motorları, istatistiksel veriler vb.) en iyi şekilde ulaşabileceğine dair sorular sorarak bu doğrultuda bilgi arama sürecini gerçekleştirir. Ancak burada öğrencinin eriştiği bilgi kaynaklarını konu ile alakalı düzeyini göz önünde bulundurarak depolaması daha sonraki süreçte kaynakları eleme

ve ayırma ihtiyacını büyük ölçüde azaltacaktır. Çünkü önemli olan öğrencinin bir konu hakkında ne kadar sayıda bilgiye ulaştığı değil, ulaştığı bilgilerden hangisi ya da hangilerinin araştırma sorularına yanıt verdiğidir. Dolayısıyla öğrencinin bu süreçte planlı şekilde ilerlemesi yüzlerce kötü adlandırılmış dosyadan koruyacaktır.

3. Toplama: Planlama sürecinde konu üzerinde düşünen ve üretken olan öğrenci bilgi sitelerini hızlı ve verimli bir şekilde taramaya devam eder, yalnızca ilgili ve yararlı bilgileri toplar. Aksi halde, öğrenci saatlerce bilgi arayıp daha sonra sinir bozucu ve işe yaramayan yüzlerce dosyayı kapatabilir. Bu nedenle toplama aşamasında erişilen bilgilerin yapılandırılması oldukça önemlidir.

4. Sıralama ve Eleme: Araştırma sorusu ne kadar karmaşık olursa bir sonraki aşamada sentezi destekleyen bilgileri sağlayan sıralama ve eleme de zorlaşır. Bu sebeple elde edilen bilgilerin birçoğunun sıralanması ve elenmesi toplama aşamasında gerçekleştirilmelidir.

5. Sentezleme: McKenzie güçlü bir araştırma sorusunun zorluğu ile beslenen bu süreci yapboz bulmacasına benzetmektedir. Bu süreçte öğrenciler resmin bütünü ortaya çıkana kadar bilgi parçalarını yineleyerek düzenler.

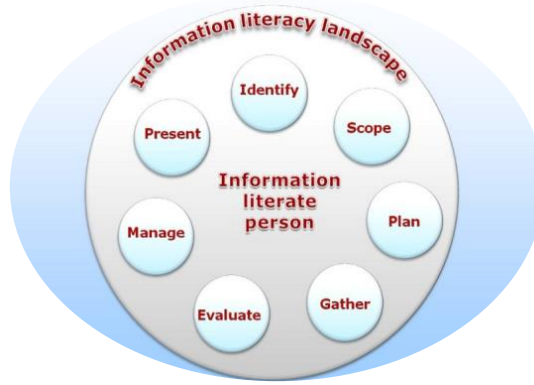
6. Değerlendirme: Bu noktada öğrenci raporlama aşamasına geçmeden önce daha fazla araştırmaya gerek olup olmadığı üzerine odaklanmaktadır. Karmaşık ve zorlu araştırma soruları durumunda öğrenci genellikle döngüyü birkaç defa tekrarlayabilirler.

7. Raporlama: Bu aşama öğrenciler araştırma konularına dair bulgularını ve önerilerini hedef kitleye sunarlar.

2.7.5 7 Sütun Modeli

7 Sütun Modeli, (SCONUL Bilgi Okuryazarlığı Danışma Komitesi 1999), kütüphanecilerin ve eğitimcilerin bilgi becerileri eğitimini yapılandırmalarına ve sunmalarına yardımcı olacak bir araç olarak 1999 yılında tasarlanmıştır (Dalton, 2013). Model, ilk bakışta algılandığı şekli ile bilgi dünyasını tasvir eden bir manzara

üzerine kurulmuş üç boyutlu dairesel bir “bina” olarak tasarlanmıştır (Bent ve Stubbings, 2011).



Şekil 2.3 SCONUL yedi sütun modeli

Modeldeki görsel bireyin yetenek ve deneyimleri ile ifade edilen kendi bilgi okuryazarlığı manzarası ile renklendirilir ve bu da bilgi okuryazarlığına ilişkin gösterdiği gelişimi nasıl etkilediğini gösterecektir (Bent ve Stubbings, 2011).

Model, öğrencilerin bilgi edinme araçlarını kullanma durumlarını, bilginin nasıl üretildiğini ve kullanıldığını kavramsal beceriler aracılığıyla bilmelerini sağlayan becerileri içermektedir. Aynı zamanda bilgi gereksinimlerini tanıma, problem çözme stratejilerini belirleme ve bilgiyi değerlendirme gibi temel becerileri tanımlamaktadır ve bilişim teknolojisini de temel bir bileşen olarak içermektedir (Gutiérrez, 2014). Modelin döngüsel doğası, bilgi okuryazarı olmanın doğrusal bir süreç olmadığını göstermektedir. Uygulamada çoğu zaman yakından bağlantılı olmasına rağmen, birey aynı anda ve bağımsız olarak birkaç sütun içerisinde gelişebilir. Her sütun, beceri, yetkinlik, tutumla ilgili ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Birey daha fazla bilgi okuryazarı olduğunda her bir sütunda yer alan özellikleri daha fazla gösterecekleri ve böylelikle sütunun tepesine doğru hareket edeceği beklenmektedir (Bent ve Stubbings, 2011). Buna göre modelin aşamaları aşağıda verilmiştir (Bent ve Stubbings, 2011):

- Tanımlama
- Araştırma
- Planlama

- Toplama
- Değerlendirme
- Kullanma
- Bildirme

Bilgi okuryazarı birey modelin *tanımlama* aşamasında bilgi ihtiyacını tanımlar. *Araştırma* aşamasında mevcut bilgileri değerlendirir ve boşlukları tespit eder. *Planlama* aşamasında bilgi ve veri bulmak için stratejiler oluşturur. *Toplama* aşamasında ihtiyaç duydukları bilgi ve verileri bulur ve erişir. *Değerlendirme* aşamasında araştırma sürecini inceler, bilgi ve verileri karşılaştırır ve değerlendirir. *Kullanma* aşamasında bilgiyi profesyonel ve etik olarak düzenler. *Bildirme* aşamasında ise araştırmaların sonuçlarını sunar, yeni ve eski bilgiler ile verileri sentezler, yeni bilgiler oluşturarak bunları çeşitli şekillerde yayar ve edindiği bilgileri yeni durumlara uygular (Bent ve Stubbings, 2011).

Literatürde var olan bilgi okuryazarlığı modellerinin aşamalarının açıklanması söz konusu iken Kurbanoglu (2010) yedi sütun modelinin yükseköğretime dayalı olarak geliştirilen bir model olduğunu belirterek diğer modellerden iki açıdan farklılaştığını ifade etmiştir. Bunlar:

1. Yedi basamaktan oluşan model, bilgi becerilerini en alt düzeyden alarak uzmanlığa doğru ilerlemektedir. Buna göre basamaklar tekrar edildikçe ilgili beceriye ait yeterlilik aynı oranda artış meydana gelmektedir.
2. Model aynı zamanda kütüphane ve bilgi teknolojileri becerileri ekseninde iki temel üzerine geliştirilmiştir. Bahsi geçen beceriler aynı zamanda bilgi okuryazarlığı için ön koşul niteliğindedir (Kurbanoglu, 2010).

1990'larda geliştirilen yedi sütun modeli 2011 yılında modelin temel ilkelerine ek olarak farklı terminoloji ve kavramlar yelpazesini daha net yansıtacak şekilde güncellenmiştir. Bu bağlamda farklı öğrenme gruplarına uygun olması için de çekirdek bir model sunulmuştur. Model *tamamlama*, *araştırma*, *planlama*, *toplama*, *değerlendirme*, *kullanma* ve *bildirme* olmak üzere 7 aşamadan oluşmaktadır.

Bahsedilen aşamalar aşağıda paragraflar halinde açıklanmıştır (Bent ve Stubbings, 2011):

Toplama aşamasında, bilgi okuryazarı birey bilginin üretilen bir veri olduğunu anlaması, öğrenme alışkanlığı geliştirmek için yeni bilgiler arama yapması gerektiği beklenmektedir. Bu doğrultuda bireyin bir konudaki bilgi eksikliğini belirleyerek güncel bilgileri araştırması ve araştırma konusunu tanımlaması gerektiği belirtilmektedir.

Araştırma aşamasında, bilgi kaynakları türlerini ve bunların özelliklerini bilmesi, bilgiye erişimde hangi hizmetlerin olduğunu bilmesi ve karşılaşılması muhtemel sorunların neler olabileceği hakkında farkındalık sahibi olması beklenmektedir. Buna göre bireyin herhangi bir konuda herhangi bir bilgi boşluğunu belirlemek için “ne bilmediğini” tespit etmesi, hangi bilginin ihtiyacına uygun olduğunu ortaya koyma ve bu bilgiyi edinmede yararlandığı kaynakları kullandıkça öğrenmesine dikkat çekilmektedir.

Planlama aşamasında, bilgi okuryazarı birey mevcut arama teknikleri yelpazesini öğrenmesi, arama araçları arasındaki farkı öğrenmesi, arama yaparken kelimelerin önemini ve oluşturduğu arama sorusu için arama yaklaşımı geliştirmeyi öğrenir. Bu kapsamda araştırma sorusunu kapsamlandırarak uygun arama araçlarını seçerek anahtar kelimeleri ve kavramları aracılığıyla uygun arama stratejisi oluşturur.

Toplama aşamasında, bilgi okuryazarı birey bilgiyi nasıl düzenleyeceğini, bir alıntının farklı türleri olabileceğini, ücretli ve ücretsiz kaynaklar arasındaki farkını ve arama sonuçlarının değerlendirmenin önemini anlaması beklenir. Böylece bilgi ihtiyacının ne zaman karşılanmadığını anlar. Farklı dijital ve basılı kaynağa uygun karmaşık aramalar yapar. Bilgiyi paylaşmak için topluluklara bağ kurmayı öğrenir.

Değerlendirme aşamasında, bilgi okuryazarı birey öğrenme ve araştırmaların içeriklerini anlar. Bilgi kaynaklarıyla ilgili kalite, doğruluk, alaka düzeyi, ön yargı, güvenilirlik sorunlarını anlar. Buna ilaveten bireysel değerlendirme sürecini bilgilendirmeye yardımcı olmada bilgilerin nasıl değerlendirildiği ve yayımlandığını öğrenerek veri toplamada tutarlılığın önemini anlar. Dolayısıyla farklı bilgi

kaynaklarını ayırt ederek, ulaştığı bilgilerin güvenilirliğini değerlendirmeyi öğrenir. Önemli noktaları ve argümanları tanımlayarak eleştirel okuma yapar. Kendi bilgilerini ve başkalarının bulgularını eleştirel olarak değerlendirir.

Kullanma aşamasında, bilgi okuryazarı birey bilgi işleme ve yaymada dürüst olmayı öğrenir. Uygun veri işleme yöntemlerini benimseme işleme yöntemlerini anlayarak bilginin sistematik olarak kaydeder. Ayrıca bilgi edinme özgürlüğünün araştırma faaliyetleriyle ilgisini ve bilginin etik ve yasal olarak arşivlenmesinin önemini anlar. Bu doğrultuda edindiği bilgileri yönetmede gerekirse bibliyografik yazılım kullanır. Etik, bilgi koruma, telif hakkı, intihal ve diğer fikri mülkiyet konuları dahil olmak üzere başkalarının haklarıyla ilgili konularda farkındalık göstermeyi öğrenir.

Bildirme aşamasında, bilgi okuryazarı birey bilginin farklı formatlarda sunulabileceğini ve bu konuda farklı sunu biçimlerini öğrenir. Atıf kavramını öğrenerek bilgiyi korumak için bireysel sorumluluk alır. Dijital teknoloji ve geleneksel yayın aracılığıyla bilginin oluşturulmasında aktif rol alabileceğini anlar. Buna göre belge ve raporları yazılı ve sözlü olarak özetleyerek bu bilginin sunumunda etkili bir şekilde sözlü iletişim kurar.

2.7.6 Bilgi Arama Süreci (Kuhlthau) Modeli

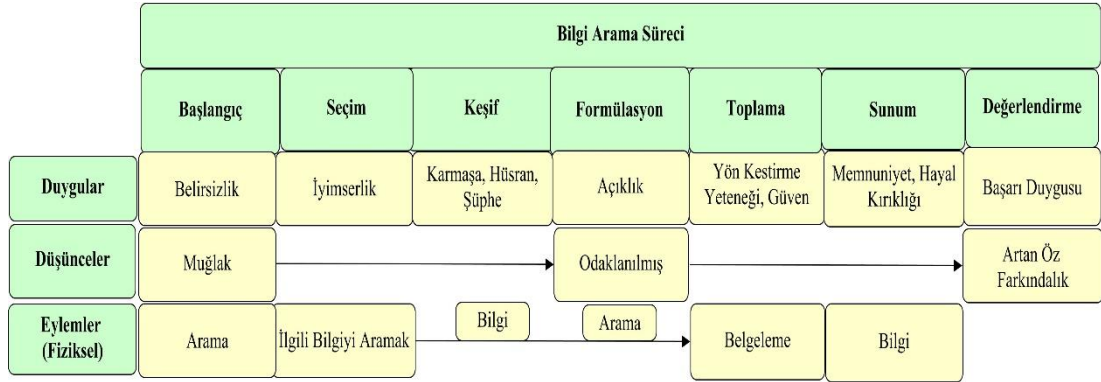
Kuhlthau'nun Bilgi Arama Süreci Modeli 1980'lerde geliştirilmiştir ve 1990'larda güncellenmiştir. Modelin kavramsallaştırılması ve gelişiminden bu yana çeşitli kütüphane ve bilgi ortamlarında bireylerin bilgi arama deneyimini anlamak için bir tanı ve çerçeve olarak kullanılmıştır (Kuhlthau, Heinström ve Todd, 2008). Modelin aşamaları aşağıda verilmiştir:

- Başlatma
- Seçim
- Keşif
- Formülasyon
- Koleksiyon
- Sunum

Bilgi Arama Süreci kullanıcının bakış açısıyla bilgiye görevin başlatılması, seçilmesi, keşif, odaklanma formülasyonu, toplama ve sunum olmak üzere altı aşamada aranılan bütünsel bir bakış sunmaktadır (Kuhlthau, 2008). Modelin başlangıç aşamasında henüz konuya karar verilmediği için belirsizlik vardır. Seçme aşamasında taslak olarak konu kararlaştırılır. Araştırma ve inceleme aşamasında konu hakkında genel bilgi sahibi olunur. Formüle etme aşamasında konunun sınırları daraltılır, böylece başlangıçtaki belirsizlik ortadan kalkar. Toplama aşamasında daraltılan konuya ilişkin bilgi edinme süreci gerçekleşir. Sunma aşamasında ulaşılan bilgiler sunulur. Son olarak değerlendirme aşamasında hem sürecin değerlendirmesi yapılır hem de ürün değerlendirilir (Kurbanoglu, 2010). Ayrıca bu altı aşama üç deneyim alanına sahiptir. Bunlar:

- Duygusal (Duygular)
- Bilişsel (Düşünceler)
- Fiziksel (Eylemler) (Kuhlthau, 2008).

Model öğrencilerin kendi konularını oluşturmaları gereken karmaşık sorgulama görevlerine katılan duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini açıklamaktadır (Kuhlthau, Maniotes ve Caspari, 2007, s. 18). Bilgi Arama Süreci modelinin kavramsal bir çerçeve olarak geliştirilmesi, ortaokul öğrencileriyle nitel bir araştırmayla başlamıştır. Yirmi yıldan fazla süren bu ampirik araştırma sonuçları neticesinde ortaya çıkan çeşitli modellerin nicel ve boylamsal yöntemleriyle doğrulanmış ve ortaya başlangıç modelinin ortaya çıkmasının sonucudur. Kütüphane kullanıcıları ve ayrıca iş yerindeki insanların vaka çalışmaları için de geliştirilmiştir (Kuhlthau, 2008).



Şekil 2.4 Bilgi arama süreci modeli

Kaynak. (Kuhlthau, 2004, s. 82’den aktaran Kuhlthau, Maniotes ve Caspari, 2007, s. 19)

İlk aşamada öğretmen araştırma sürecini başlatır, ancak bu süreçte öğrenci kendisinden beklenenler konusunda endişelidir. İkinci aşamada, öğrenciler çalışacakları konularını seçerler. Üçüncü aşamada, seçtikleri konu ile ilgili kaynakları tarayan öğrenciler konu hakkında bir kafa karışıklığı yaşamaktadır ki bu aşamada öğrenciler genel olarak hayal kırıklığı yaşayabilir ve bırakmak isteyebilirler. Bu nedenle en zor aşamadır, ancak öğrencilerin fikirleri keşfetmesi ve süreci netleştirmesi adına oldukça önemlidir. Formülasyon aşaması olan dördüncü aşamada öğrenciler konularına odaklanarak olası yolları belirlemektedirler. Koleksiyon aşamasında öğrencilerin araştırma yaptıkları konu hakkında bilgi düzeyleri izlenir. Sunum aşamasında öğrenci öğrendiklerini başkalarıyla paylaşır ve sorgulama sürecinin sonucudur. Bu süreçte öğrenci araştırması hakkında ilerleme kaydettiği için mutlu olabileceği gibi beklentilerinin karşılanmadığında hayal kırıklığına da uğrayabilir. Son aşama olan değerlendirme aşamasına gelindiğinde ise öğretmen ve öğrenciler birlikte içerik ve süreç hakkında neler öğrenildiğini tartışırlar. Bu aşama, araştırma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve gelecekte nelerin öğrenilebileceği gibi konuları irdeleme ve süreci bir bütün olarak yansıtmaya açısından oldukça önemlidir (Kuhlthau, Maniotes ve Caspari, 2007).

2.7.7 Stripling and Pitts’ Araştırma Süreci Modeli

Barbara Stripling ve Judy Pitts tarafından geliştirilen model, düşünmeye, düşünme becerilerini kullanmaya ve öğretme ihtiyacına odaklanmaktadır. Ayrıca okul

öncesinden on ikinci sınıfa kadar planlanan araştırma projeleri için rehber olarak geliştirilmiştir (Stripling ve Pitts, 1998'den aktaran Erdelez, Basic ve Levitov, 2011).

Üst düzey düşünmeye odaklanan model, kaliteli ürünlerin ortaya çıkması için 10 adımlık bir süreçten oluşmaktadır. Süreçteki her adım bünyesinde öğrencinin yansıtıcı düşünmesi için sorular barındırmaktadır. Böylelikle öğrenci her adım için yapmış olduklarını düşünür ve değerlendirir. Bu da öğrenciye araştırma makalesi oluşturma aşamalarında rehberlik eder (Pandey ve Tripathi, 2015). Araştırma sürecine ait adımlar ve bu adımlara ilişkin sorular Tablo 2.3'te verilmiştir:

Tablo 2.3 Stripling and Pitts' araştırma süreci modeline ilişkin adımlar

Adımlar	Yansıtma Noktası
1. Kapsamlı bir konu seçmek	-
2. Konuya genel bir bakış oluşturmak	-
3. Konuyu sınırlandırmak	- Konum iyi mi?
4. Konu hakkında bir tez veya bir amaç oluşturmak	- Hipotezim araştırmam için etkili ve kapsayıcı mı?
5. Araştırma sorularını belirlemek	- Sorular araştırmam için bir temel sağlıyor mu?
6. Araştırma sürecini planlamak	- Araştırma planlaması uygulanabilir mi?
7. Bilgi kaynaklarını bulmak/ analiz etmek ve değerlendirmek	- Kaynaklarım kullanılabilir ve yeterli mi?
8. Bulguları değerlendirmek/ not almak ve kaynakçayı oluşturmak	- Araştırmam tamamlandı mı?
9. Sonuçları oluşturmak ve bilgileri taslak olarak düzenlemek	- Araştırma sonuçlarım bulgulara dayanıyor mu? - Araştırma taslağım mantıksal olarak araştırma bulguları ve sonuçlarını yansıtıyor mu?
10. Ürüne son halini vermek ve sunmak	- Araştırmam tatmin edici mi?

Kaynak. (Stripling ve Pitts, 1997)

Tabloya göre modelde öğrencilerin araştırma sürecinde aldıkları sorumluluklar her basamakta yansıtıcı sorular ile desteklenerek üst düzey düşünme becerilerini desteklediği söylenebilir.

2.8 Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Standart, belirli bir birey veya belirli bir durumda normal veya kabul edilebilir bir kalite düzeyidir (Oxford, 2022). Ayrıca standartlar; belirli bir konuya veyahut duruma ilişkin kabul edilebilirlik, nicelik, kalite, değer düzeyi ve derecelerin ölçüldüğü kurallar, ilkeler ve ölçütleri ifade etmektedir (Wen ve Shih, 2008). Bu kapsamda bilgi okuryazarlığı tanımları, modelleri ve bilgi okuryazarı bireyde bulunması gereken niteliklerden yola çıkarak bilgi okuryazarlığı standartları geliştirilmiştir (Kurbanoğlu, 2010). Ayrıca bilgi okuryazarlığı standartları farklı öğretim kademelerindeki bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmek maksadıyla oluşturulmuştur. Bu standartlar günün koşullarına uygun şekilde düzenlenebilme özelliğine sahip olmakla birlikte farklı toplumların dillerine göre yenilenerek kullanılabilme özelliğine sahiptir (Kavak, 2018). Genel itibarıyla performans göstergeleri ve öğrenme çıktılarını içeren standartlar bilgi okuryazarlığına ilişkin geliştirilen programların amaçlarını, öğrenme çıktılarını ve ölçütlerini belirleme noktasında yol gösterici niteliğe sahiptir (Kurbanoğlu, 2010).

Bireylerin bilgi okuryazarı olmalarına ilişkin çeşitli kuruluşlar tarafından birtakım standartlar geliştirilmiştir. Bu standartlar ortaya çıkış tarihlerine göre incelendiğinde ilk olarak 1998 yılında AASL (American Association of School Librarians) ve AECT (Association for Educational Communications & Technology) tarafından ilk ve ortaöğretim standartları yayımlanmıştır. Akabinde 2000 yılında bilgi okuryazarlığı standartları bilgi becerilerinin değerlendirilmesine yönelik önerileri içerecek şekilde genişletilerek ACRL tarafından “*Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları*” olarak yayımlanmıştır. Takip eden süreçte değişen bilgi iklimi ve öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını ele almak için birkaç grup bilgi okuryazarlığı standartlarını gözden geçirmiştir (ACRL, 2012, s. 2). Buna göre ALA, ACRL, ANZIL ve IFLA bilgi okuryazarlığı standartları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

2.8.1 ALA (American Library Association) Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Dünyanın en eski ve en büyük kütüphane derneği olan Amerikan Kütüphane Derneği'nin (American Library Association [ALA]) kuruluşundan evvel (1876'dan önce) Amerika'da farklı şehirlerde sınırlı sayıda şehir ve akademik kütüphaneler mevcuttur. 1853 yılında kalıcı bir kütüphane organizasyonu oluşturma amacı ile New York'ta bir konferans düzenlenmiş ancak tam bir neticeye ulaşılamamıştır. 6 Ekim 1876'da öğrenmeyi geliştirmek ve öğrencilerin bilgiye erişimini sağlamak, kütüphane ve bilgi hizmetlerinin, kütüphanecilik mesleğini geliştirmek, tanıtmak ve iyileştirilmek için liderlik sağlamak amacıyla kurulmuştur (ALA, 2022).

ALA, kuruluş tarihi 1876'dan 1899'a kadar olan devrede öncelikle her ırktan ve cinsiyetten insanla çalışmayı hedefleyerek kütüphaneciler için profesyonel bir organizasyon kurulması için bir çağrı yayımlamıştır. Bunun üzerine kütüphanecilerin işlerini daha kolay ve daha az maliyetle yapmalarını sağlamak amacıyla "Amerikan Kütüphane Derneği" kurulmuştur. Derneğin resmi kuruluşu Massachusetts eyaletinin yasalarına göre 1879'dur.

Dernek 1900'lü yıllarda kütüphane eğitimcileri için tavsiyeler yayımlama, üniversitelerin kütüphane eğitimi için bir ön koşul olduğunu önerme, askeri personel için kütüphane açma, çocuk ve halk kütüphaneleri birimlerini oluşturma, Milli Kütüphane haftasını gerçekleştirme (ilk kez 1958'de gerçekleştirildi), okuryazarlık meclisi oluşturma, kütüphanecilik için ilk mesleki eğitimleri gerçekleştirme gibi faaliyetlerde bulunmuştur. 2000'li yıllara gelindiğinde ise ilk Ulusal Kütüphane Çalışanları Günü'nün düzenlenmesi (25 Ocak 2003), her yaştan kullanıcıyı farklı alanlarda etkileşime girmeye teşvik ederek bilgi ile çevrili ortamda kutu ve video oyunları ile sosyalleşmelerini desteklemek amacıyla Ulusal Oyun Günü'nü kutlamaya başlamış, Dijital Öğrenme Günü⁹'nü kutlama ve Kütüphane ve Bilgi Çalışmalarında Yüksek Lisans Programlarının Akreditasyonu için 2008 Standartlarının yayımlanması

⁹ Amerika Birleşik Devletleri genelinde öğrenmeyi daha bireysel ve ilgi çekici hale getiren ve dijital öğrenmenin daha fazla öğrenciye kolej, kariyer ve yaşamda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri edinmeleri için nasıl daha fazla fırsat sağlayabileceğini keşfetmeyi teşvik ederek sınıflardaki başarılı öğretim uygulamalarına ve teknolojinin etkin kullanımına ışık tutan ilk kez 6 Şubat 2013 tarihinde kutlanan bir gündür (Detaylı bilgi için bkz. <https://www.ala.org/aboutala/2013-0>).

gibi çeşitli faaliyetler yürütmüştür (ALA, 2022). Ayrıca dernek bünyesinde sekiz bölüm yer almaktadır (ALA, 2022):

1. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (American Association of School Librarians- AASL)
2. Kütüphane Hizmeti (Association for Library Service to Children- ALSC)
3. Koleji ve Araştırma Kütüphaneleri (Association of College & Research Libraries- ACRL)
4. Çekirdek: Liderlik, Altyapı, Gelecekler (Core: Leadership, Infrastructure, Futures)
5. Halk Kütüphanesi (Public Library Association- PLA)
6. Referans ve Kullanıcı Hizmetleri (Reference and User Services Association- RUSA)
7. Mütevelli Hayati, Arkadaşlar, Vakıflar (United for Libraries)
8. Genç Yetişkin Kütüphane Hizmeti (Young Adult Library Services Associations- YALSA)

Dernek bünyesinde günümüzde 8 bölüm mevcut iken bu sayı Turgut ve Kaymakçı (2020)'nin araştırmalarında 11 olarak yer almaktadır. İki kaynaktaki bilgiler karşılaştırıldığında dernek bünyesinde 2020 yılında yer alan 4 kurumun (Koleksiyonlar ve Teknik Hizmetler Bölümü [Association for Library Collection Technical Services- ALCTS], Devlet ve Kooperatif Kütüphane Ajansları [A Division of the American Library Association- ASGCLA], Kütüphane Liderliği ve Yönetimi [Library Leadership & Management Association- LLAMA] ve Referans ve Kullanıcı Hizmetleri [Reference and User Services Association- RUSA]) günümüzdeki varlıklarının devam ettirmediğini söylemek mümkündür. Buna karşın dernek bünyesinde “Çekirdek: Liderlik, Altyapı, Gelecekler (Core: Leadership, Infrastructure, Futures)” isminde yeni bir bölüm oluşturulmuştur.¹⁰

ALA'nın bölümlerinden eğitimle ilişkili olan Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (American Association of School Librarians- AASL) tarafından oluşturulan standartlar incelenecektir. AASL (2009), bilginin katlanarak arttığı küresel

¹⁰ Dernek çalışmalarının detayları <https://www.ala.org/aboutala/divs> adresinde açıklanmıştır.

toplumlarda bireylerin başarılı olmaları için yüksek düzeyde beceri, tutum ve sorumluluk geliştirmesinin gerekli hale gelmesi ve öğrencilerin daha nitelikli bilgilere erişip bu bilgilere ilişkin sonuçlara vararak yeni bilgiler oluşturma yetisine sahip olması gerekliliğinden hareketle “*21. Yüzyıl Öğrencisi İçin Uygulanan Standartlar (Standards for the 21st Century Learner in Action)*” standartlar oluşturmuştur.

Dört standarttan oluşan AASL bilgi okuryazarlığı standartları *beceriler, eylemlerdeki eğilimler, sorumluluklar ve öz değerlendirme* şeklinde öğrenmenin dört ayrı kolunda tanımlanmıştır. Bu noktada *Beceriler*, öğretim programlarının ulusal standartlar, o disiplinin içeriğinin yanı sıra bazı becerilerin ana hatlarını vererek AASL’nin öğretim standartları ve öğrenme-öğretme sürecine daha geniş bir yaklaşım sunmayı ifade etmektedir. *Eylemlerdeki Eğilimler*, bir öğrenciyi öğrenebilen bir bireyden gerçekten öğrenen bir bireye dönüştüren öğrenme davranışlarını, tutumlarını ve zihin alışkanlıklarını ifade etmektedir. Bu ise kalıcılık, esneklik, farklı düşünme veya başka herhangi bir öğrenme davranışı gerektirecek şekilde ödevler ve öğrenme ortamları yapılandırılarak öğretilir. Ardından öğrencinin öğrenme süreci boyunca davranışı takip ettiğini kanıtlayan belgeler aracılığıyla değerlendirilebilir. *Sorumluluklar*, standartlarda yer alan bir diğer bölümü oluşturmakta ve öğretmenin güçlü bir yol gösterici rol üstlenip öğrencinin sorumluluk alma kapasitesinin giderek artırılarak geliştirilmesini ifade eder. Son olarak *Öz Değerlendirme*, öğrencilerin çalışmalarının niteliğini belirlemek için kendi çalışmalarını değerlendirmelerini, daha fazla araştırma yapabilmek için sorular sorabilmelerini, gerekli düzeltmeleri yapabilmek için ne zaman yardım istemeleri gerektiğini bilmelerini ifade etmektedir (AASL, 2009). Buna göre AASL’nin (2009) öğrenmenin dört ayrı kolu aşağıda maddeler halinde detaylı olarak şu şekilde açıklanabilir:

1. ***Sorgulama, Eleştirel Düşünme ve Bilgi Edinme:*** *Beceri boyutunda,* öğrencilerin öncelikle bilgiyi sorgulayarak gerçek dünya ile bağlantı kurmaları beklenmektedir. Yeni öğrenmeler için bireyin önceki bilgilerinden yararlanması ve bunun için birtakım sorular geliştirmesi, bu soruları cevaplamak için de uygun kaynakları seçmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. Akabinde bireyin edindiği kaynakları doğruluk, geçerlik, ihtiyaçlara uygunluk, önem, sosyal ve kültürel bağlam temelinde değerlendirerek çıkarımda bulunması, ancak bunu

gerçekleştirmek için teknolojik araçların gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Turgut ve Kaymakcı, 2020). *Eylemlerdeki eğilimler boyutunda*, öğrencinin yüzeysel bilgiye ulaşmasının ötesinde bilgiyi sorgulayarak eleştirel bakış açısına sahip olmasına, bilgiye erişimde karşılaştığı zorluklara rağmen duygusal dayanıklılık göstermelerine dikkat çekilmiştir. *Sorumluluk boyutunda*, öğrencinin bilgi üreticilerinin telif hakkı, fikri mülkiyet haklarına saygı göstermelerine, bilgi toplama ve değerlendirme sürecinde farklı bakış açılarını aramalarına, bu süreçte etki ve yasal yönergelere uymalarına ve bilgi teknolojilerini kullanabilmeye vurgu yapılmıştır. Son olarak *Öz değerlendirme boyutunda* ise öğrencinin süreçte kendi bilgi arama süreçlerini izlemelerine, bireysel sorgulama süreçlerini yönlendirmek için öğretmen ve akran geri bildiriminden yararlanmaya, eriştiği bilgilerdeki zayıflıkları tespit etmeye ve gerektiğinde yardım almasına dikkat çekilmiştir (AASL, 2009).

2. ***Sonuç çıkarma, bilinçli karar verme, bilgiyi yeni durumlara uyarlama ve yeni bilgi oluşturma:*** *Beceri boyutunda*, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi temelinde yeni anlayış ve bilgi oluşturmaları için araştırmaya dayalı süreci benimsemeleri istenmektedir. Öğrencilerin bilgiyi yararlı olacak şekilde düzenlemeleri ve bilgiden sonuç çıkarmaları, bilgiyi öğretim programlarına, gerçek dünya durumlarına ve yenilerine uygulamaları için stratejiler kullanmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi analiz etme ve düzenlemeleri için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmelerinin, fikir üretme ve sorunu çözmede iş birliği yapmalarının, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve teknoloji becerilerinden de yararlanmanın gerekliliği vurgulanmaktadır (Turgut ve Kaymakcı, 2020). *Eylemlerdeki eğilimler boyutunda*, öğrencilerden bilgi stratejisinde net bir sonuca ulaşamadığında ek kaynaklara başvurmada esneklik göstermeleri, sonuçlara ulaşmada eleştirel bir yaklaşım benimseyerek yakınsak düşünceleri beklenmektedir. *Sorumluluk boyutunda*, bilgiyi anlamak için gerçek dünya ile bağlantı kurmaları, bilgiden sonuç çıkarmada farklı bakış açılarına sahip olmaları ve etik kararlar alma noktasında geçerli bilgi ve sonuçları kullanmaya dikkat çekilmiştir. *Öz değerlendirme boyutunda*, öğrencilerin bilgiye göre kabul etme, reddetme veya değiştirme gibi nasıl hareket edeceklerini belirlemelerine ve bilgi

hakkındaki yeni anlayışların farkına vararak gelecekteki araştırmalar için yönergeler geliştirmelerine dikkat çekilmiştir (AASL, 2009).

3. ***Demokratik toplumun üyeleri olarak bilgiyi paylaşma, topluma etik ve üretken bir şekilde katılma:*** *Beceri boyutunda*, öğrencileri sosyal ve entelektüel bir öğrenci ağında iş birliği yapma, etkili iletişim için yazma ve konuşma becerilerini kullanma, bilgiyi başkalarının da görebileceği, kullanabileceği ve değerlendirebileceği şekilde düzenleme becerilerine sahip olması beklenmektedir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili ve sorumlu bir biçimde kullanılmasının yanı sıra öğrenmenin topluluk sorunlarıyla ilişkilendirilmesi istenmektedir (Turgut ve Kaymakçı, 2020). *Eylemlerdeki eğilimler boyutunda*, öğrencinin resmi ve gayri resmi durumlarda çevresindekilere fikir sunarak liderlik yapması ve güven sunması, öğrenme durumlarında çeşitli grup tartışmalarına katılarak fikir beyanında bulunma veyahut soru sorma gibi sosyal sorumluluk göstererek verimli bir şekilde çalışması beklenmektedir. *Sorumluluk boyutunda*, bilgi arama ve başkaları ile iş birliği yapma sürecinde fikir alışverişinde bulunma, farklı ilgi ve deneyimlere saygı gösterme, gerçek dünya durumları ile ilintili özgün ürünler ortaya koyarak bilgiyi demokratik değerlerin hizmetinde kullanma beklenmektedir (AASL, 2009). Son olarak *öz değerlendirmeleri boyutunda* öğrencilerin öğrenme ürününün kalitesini değerlendirmeleri, grup çalışmasında iş birliği yeteneğini değerlendirmeleri ve süreçte uyguladığı stratejileri gözden geçirerek gelecekte daha etkili şekilde öğrenmeleri için öğrenmenin sağladığı süreçleri değerlendirmeleri istenmektedir (AASL, 2009).

4. ***Kişisel ve estetik büyümeyi sürdürme:*** *Beceriler boyutunda*, öğrencilerden zevk ve gelişim için okuma, izleme ve dinlemeleri, geniş ve akıcı bir şekilde okumaları, çeşitli biçimlerde ve türlerde edebi ve yenilikçi fikir ifadelerine yanıt vermeleri beklenmektedir. Bireysel öğrenmeleri için bilgi edinmeleri ancak bunu yaparken de bireysel bilgileri kolayca çağırabilecek şekilde düzenlemeleri hedeflenmektedir. Ayrıca bilgi toplamak ve paylaşmak için sosyal ağ ve bilgi araçlarının kullanılmasının yanı sıra bireysel öğrenmeyi ifade etmek için sanatsal biçimler kullanılması da vurgulanmaktadır (Turgut ve Kaymakçı,

2020). *Eylemlerdeki eğilimler boyutunda*, öğrencinin birden fazla kaynak arayarak ilgi alanlarını keşfetmesi ve bunun için istekli olması, farklı fikirleri göz önünde bulundurarak bireysel ve akademik gelişimlerini destekleyici yeni fikirlere açık olması beklenmektedir. Son olarak *sorumluluklar boyutunda* öğrencinin elektronik ve sosyal fikir alışverişinde bulunmasına, çeşitli amaçlar için kaynakların oluşturulmasına, kişisel ve estetik gelişimi sürdürmek için fırsatları takip etmelerine ve bunun için etik davranışlar göstermelerine dikkat çekilmiştir.¹¹

AASL standartları incelendiğinde standartların bireyin bilgi edinme sürecine başlamada uygun stratejiler geliştirebilmesinden doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına erişebilmesine kadar bir dizi sürece vurgu yapıldığı görülmektedir (Turgut ve Kaymakcı, 2020). Öte yandan AASL standartları bireyin çevrim içi ortamda bilginin nasıl kullanılacağına ve işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme ve yaratıcılığına odaklanmaktadır (Schroeder ve Cahoy, 2010). Aynı zamanda öğrenenler için birden fazla okuryazarlığı kapsayan becerileri değil, öğrenme, sorumluluklar ve öz değerlendirme için kritik eğilimleri içeren bütünsel bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Arnore ve Reynolds, 2009).

2.8.2 ACRL (Association of College & Research Libraries) Bilgi Okuryazarlığı Standartları

1940 yılında kurulan ACRL, kütüphaneciler için bir yükseköğretim birliğidir ve Amerikan Kütüphane Derneği'nin en büyük kısmını oluşturmaktadır. ACRL 2018¹² yılı verilerine göre, 10.260'dan fazla akademik ve araştırma kütüphanecisini temsil etmektedir. ACRL'nin amacı, akademik kütüphanecilere ve araştırma kütüphanecilerine öğrenmeyi geliştirme ve bilginin dönüşümünde liderlik etmektedir. Kurumun çalışmalarını ilerletme şekli kütüphaneciler, öğretim üyeleri, öğrenciler, yöneticiler, diğer bilgi uzmanları, yükseköğretim kuruluşları, federal, eyalet ve yerel yönetimler ve daha geniş toplum arasında bir iletişim kanalı olarak hizmet vermektir. Ayrıca akademik kütüphanecilerin değerlerini yükseköğretim topluluğuna tanıtmak,

¹¹ Kişisel ve estetik büyümeyi sürdürme boyutunda öz değerlendirmeye yer verilmediği için belirtilmemiştir.

¹² Kurum sayfasında 2022 yılı verilerinde güncel bilgi halen 2018 yılına aittir.

desteklemek ve ilerletmek için tercih edilen önde gelen profesyonel bir organizasyondur. ACRL üyeleri, yönetim, kamu ve bilgi hizmetleri, teknik hizmetler, çevrim içi hizmetler, değerlendirme, bilgi okuryazarlığı, veri yöneticiliği ve yönetimi, koleksiyon geliştirme, nadir kitaplar ve özel koleksiyonlar, basılı olmayan medya alanlarında çeşitli görev ve sorumluluklarına sahiptir (ACRL, 2019).

2001 yılında ACRL “*Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Standartları*” nı yayımlamıştır. Bu standartların amacı eğitim kütüphanecileri için öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini öğrenmelerini ve göstermelerini sağlayacak uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Doherty, 2007, s. 2). Belirtilen yeterlik standartları¹³ çerçevesinde ACRL bilgi okuryazarlığını, bilgiye erişim ve kullanım için ekonomik, yasal ve etik gerekliliklere bağlı kalarak belirli bir amaç için bilgileri bulma, değerlendirme ve kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Ayrıca bilgi okuryazarı bireyler, bilgiye çeşitli formatlarda erişme konusunda “*bilgileri sosyal ve kültürel ortamlarında bağlamsallaştırma*” yeteneğine sahip bireyler olarak görülmektedir (McNaught, 2008, s. 410).

Bilgi okuryazarlığı standartları, bilgi okuryazarı olan bireyi değerlendirmek için bir çerçeve sağlar. Ayrıca ACRL’nin görev gücünün çalışmalarını genişletmekte, böylece yükseköğretime, bilgi okuryazarlık yetkinliklerini arttırmada bir fırsat sağlayarak her düzeydeki öğrenciler için beklentilerin sürekliliğini geliştirmektedir. Sunulan yetkinlikler, fakülte, kütüphaneciler ve diğerlerinin bir öğrenciyi bilgi okuryazarı olarak tanımlayan göstergeleri belirleme sürecini göstermektedir (ACRL, 2000). Bu kapsamda geliştirilen bilgi okuryazarlığı standartları birçok önemli amaca hizmet etmektedir. Bunlar; kütüphanelerin içinde ve dışında çok sayıda paydaşlar arasında bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalığın artırılması; eğitim kütüphanecileri arasında öğretim programı planlaması için çerçeve sağlamaktır (ACRL, 2012). Dolayısıyla yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı öğrencilerin akademik karar alabilmek ve yükseköğretimdeki disiplin ve meslek derslerinde amaçlanan öğrenme çıktılarını elde etmek için oldukça önemlidir (Lokse, Läg, Solberg, Andreassen ve Stenersen, 2017, s. 69).

¹³ Bu standartların göstergeleri Standartlar EK J’de açıklanmıştır.

ACRL, “Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Standartları” nı revize etmek amacıyla 2013 yılında “Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi” taslağının geliştirilmesine öncülük etmiştir (ACRL, 2019). Söz konusu standartların revize edilmesine teknolojiye, bilimsel iletişimdeki ve bilgi yaşam döngüsündeki değişikliklerle birlikte pedagojik kaygılar sebep olarak gösterilmiştir (Foasberg, 2015). Bu doğrultuda “Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı için ACRL Çerçevesi” taslağı, 21. yüzyılın başından beri kökten değişen bir dünya için geliştirilmiştir (Gibson ve Jacobson, 2014). Çerçeve, öğretim programları için esnek ve uyarlanabilir olacak şekilde özel olarak tasarlanmıştır (Jacobson ve Gibson, 2015). Konu ile ilgili olarak Foasberg (2015), ACRL bilgi okuryazarlığı standartları eleştirilerine ilişkin çalışmada ACRL bilgi okuryazarlığı ve çerçevesini karşılaştırmıştır. Foasberg, göre standartlar beceri temelli bir bilgi okuryazarlığını tanımlarken, çerçeve bilgi okuryazarlığını sosyal bir uygulama olarak tanımlar.

Tablo 2.4 ACRL bilgi okuryazarlığı standartları ve çerçevesinin karşılaştırılması

ACRL Bilgi Okuryazarlığı Standartları	ACRL Bilgi Okuryazarlığı İçeriği
Standart 1: Bilgi okuryazarı olan öğrenci, ihtiyaç duyulan bilgilerin niteliğini ve kapsamını belirler.	Bilirkişinin Oluşturulması ve Bağlamı: Yapısal ve Bağlamsal Bilirkişi Olma: Bilgi kaynakları, bilgi oluşturucuların uzmanlığını ve güvenilirliğini yansıtır. Bilgi ihtiyacına ve bilgilerin kullanılacağı bağlama göre değerlendirilir. Bilirkişi, çeşitli toplulukların farklı yetki türlerini tanıyabileceği şekilde inşa edilmiştir. Bilgi ihtiyacının gerekli yetki düzeyini belirlemeye yardımcı olabileceği için bağlamsaldır.
Standart 2: Bilgi okuryazarı öğrenci gerekli bilgiye etkili bir şekilde ulaşır.	Süreç Olarak Bilgi Oluşturma: Herhangi bir formattaki bilgiler mesaj iletmek için üretilir ve seçilen bir aktarma yöntemi ile paylaşılır. Bilginin araştırılması, oluşturulması, gözden geçirilmesi ve dağıtımı için tekrarlanan süreçler değişir ve sonuçta ortaya çıkan ürün bu farklılıkları yansıtır.
Standart 3: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi değerlendirmeyi.	Bilginin Değeri Vardır: Bilgi, bir meta ve bir eğitim aracı, dünyayı müzakere etme ve anlama aracı ve

Tablo 2.4 Devam...

ve ayıkladığı bilgileri kendi bilgi tabanına kaydeder.	etkilemek için bir araç olarak çeşitli değer boyutlarına sahiptir. Hukuki ve sosyoekonomik çıkarlar bilgi üretimini ve yayılmasını etkiler.
Standart 4: Bilgi okuryazarı öğrenci, bireysel ya da bir grubun üyesi olarak, amacına ulaşmak için bilgiyi etkili şekilde kullanır.	Araştırma ve Sorgulama: Araştırma tekrarlamalıdır. Yanıtları herhangi bir alanda ek sorular ve araştırma hatları geliştirerek giderek daha karmaşık veya yeni sorular sormaya dayanır. ¹⁴
Standart 5: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi kullanımında ekonomik, hukuki ve sosyal sorunların farkında olur, bilgiye etik ve yasal yollardan ulaşarak kullanır.	Konuşma Olarak Bilim: Bilim adamları, araştırmacılar veya profesyonellerden oluşan topluluklar, çeşitli bakış açıları ve yorumların bir sonucu olarak zaman içinde meydana gelen yeni anlayışlar ve bulgularla sürekli söylemlerde bulunurlar.
	Stratejik Keşif Olarak Arama Yapmak: Bilgi aramak genellikle doğrusal değildir ve yinelemelidir, bir dizi bilgi kaynağının değerlendirilmesini ve yeni anlayış geliştikçe alternatif yollar izlemek için zihinsel esnekliği gerektirir.

Kaynak. (Foasberg, 2015)

Tablo incelendiğinde Foasberg (2015) bilgi okuryazarlığı standartlarının bilgi kaynaklarını (makale, kitap vb.) edinilebilecek belirli fiziksel veya dijital konumlara sahip ürünler olarak ifade ederken; bilgi okuryazarlığı çerçevesini bunlara ek olarak bilgi üretimini ve dağıtımını çevreleyen sosyal ve kurumsal hiyerarşileri eleştirmeleri için öğrencilere yardım eden, eleştirel bilgi okuryazarlığına da uygun olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı aynı zamanda çerçevenin her ne kadar kurum tarafından resmi olarak kabul edilmese de ACRL’ nin web sitesinde standartlar birlikte yer almasının kısmen belgenin kabul edildiği anlamını taşıdığını düşündüğünün altını çizmiştir.

¹⁴ İlgili kaynakta orijinal hali “Research and Inquiry” şeklinde yer almaktadır. Inquiry, soruşturma, sorgulama; research ise yeni bir bilgiyi keşfetmek veya bir anlayışa ulaşmak için bir konunun ayrıntılı olarak incelenmesini ifade ettiği için “Araştırma ve Sorgulama” şeklinde çevrilmiştir (URL-7, 2021).

2.8.3 ANZIL (Australian and New Zealand Information Literacy) Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Avustralya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü'nün kuruluş fikrini ilk olarak Sydney Üniversitesi'nden Diana Kingston Dördüncü Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Konferansı'nda (3-5 Aralık 1999) ortaya atmıştır. Kingston'un fikri ağırlıklı olarak Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Birliği tarafından desteklenen ABD Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü modeline dayanmaktaydı. Ardından bu fikir Avustralya Üniversite Kütüphanecileri Konseyi'ne sunulmuş ancak öneri kabul edilmemiştir. Bir yıl sonra Güney Avustralya Üniversitesi, Üniversite Kütüphanecisi Alan Bundy Avustralya Üniversite Kütüphanecileri Konseyi Bilgi Okuryazarlığı Standartları Çalıştay'ında Kingston'un sunmuş olduğu Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü fikrini geliştirmiştir. Çalıştay da ulusal bilgi okuryazarlığı gündemine katkı sağlayacak bir enstitünün kuruluma ilişkin fikir birliğine varılmıştır. Buna göre enstitünün kuruluşunda bilgi okuryazarlığı hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması amaçlanmıştır. Enstitü bu amaç doğrultusunda Yeni Zelanda Üniversite Kütüphanecileri Konseyi, Avustralya Kütüphane ve Bilgi Derneği ve Yeni Zelanda Kütüphane ve Bilgi Derneği ile iş birliği yapmıştır. Enstitü yürütme komitesi, danışma grubu, ANZIL hedeflerine dayalı çalışma grupları ve enstitü üyeleri şeklinde dört bileşenden oluşmaktadır (Dorskatsch, 2002).¹⁵

ANZIL Bilgi Okuryazarlığı Standartları ilk olarak 2001 yılında oluşturulmuştur. Ardından 2004 yılında bir önceki yıl Sidney'de gerçekleştirilen çalıştayda geliştirilen değişiklikleri içeren bir rapor olarak yeniden yayımlanmıştır. Çalıştaydan önce, Avustralya ve Yeni Zelanda'nın dört bir yanından üniversite, teknik ve ileri eğitim ve diğer kütüphanecilerden girdi alınmıştır. Dolayısıyla 2004 yayımlanan rapor ilk basım ile tutarlıdır (Bundy, 2004).

ANZIL Bilgi Okuryazarlığı Standartları yükseköğretim için üniversite ve araştırma kütüphaneleri birliği (ACRL) bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartlarından

¹⁵ Konu hakkında detaylı bilgi Dorskatch (2002)'nin "Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL): New body to champion information literacy" başlıklı araştırmasında yer almaktadır.

türetilmiştir. Bilgi okuryazarlığı eğitimi konusundaki yerel ve uluslararası anlayışları içerecek şekilde kavramlar ve metinler uyarlanarak güncellenmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen standartların amacı, Avustralyalıların gelişen kültür, ekonomi ve demokrasinin çıkarlarına yönelik bilgi ve fikirlerin serbest akışını teşvik etmektir (Bundy, 2004). ANZIL’ın misyonu, bilgi okuryazarlığının teşvik edilmesinde ve özellikle bilgi okuryazarlığının toplam eğitim sürecine dahil edilmesinde kuruluşları, kurumları ve bireyleri desteklemektedir. ANZIL’ın bu misyona ulaşmasının yolları, mesleki gelişim, tanıtım, pazarlama ve savunuculuk ve araştırma yoluyla bilgi okuryazarlığı eğitimindeki en iyi uygulamaların belirlenmesi, kolaylaştırılması, teşvik edilmesi ve desteklenmesidir (Dorskatsch, 2002). Buna göre ANZIL’ın bilgi okuryazarlığı ilkeleri şu şekildedir:

1. Yeni anlam, anlayış ve bilgi inşa ederek bağımsız öğrenmeye katılma,
2. Bilgiyi akılcıca kullanmaktan memnuniyet ve bireysel tatmin elde etme,
3. Bireysel, mesleki ve toplumsal sorunları gidermek için karar verme ve problem çözme için bireysel ve toplu olarak bilgi arama ve kullanma,
4. Yaşam boyu öğrenmeye ve topluma katılımı taahhüt ederek sosyal sorumluluk gösterme (Bundy, 2004).

ANZIL bilgi okuryazarlığı ilkeleri bilgi okuryazarlığı edinme, anlama ve uygulama bakımından temelini oluşturan altı standardı çerçevelemekte ve bu standartlar bilgi okuryazarı bireyi tanımlamaktadır. Söz konusu standartlar aşağıda Tablo 2.5’te verilmiştir:

Tablo 2.5 ANZIL bilgi okuryazarlığı standartları

ANZIL Bilgi Okuryazarlığı Standartları	Öğrenme Çıktıları
Standart 1. Bilgiye olan ihtiyacı tanır ve ihtiyaç duyulan bilginin niteliğini ve kapsamını belirler.	- Bilgi okuryazarı birey bilgi ihtiyacını tanımlar ve ifade eder; çeşitli bilgi kaynaklarının amacını, kapsamını ve uygunluğunu anlar; bilgi ihtiyacının niteliğini ve kapsamını yeniden değerlendirir; kararlarını bildirmek için çeşitli bilgi kaynaklarını kullanır.

Tablo 2.5 Devam...

Standart 2. Bilgi okuryazarı birey ihtiyaç duyduğu bilgiye etkin ve verimli bir şekilde erişir.	- Bilgi okuryazarı birey bilgi bulmak için en uygun yöntemleri veya araçları seçer; etkili arama stratejileri oluşturur ve uygular; uygun yöntemleri kullanarak bilgi edinir; bilgi kaynakları, bilgi teknolojileri, bilgi erişim araçları ve araştırma yöntemlerini güncel tutar.
Standart 3. Bilgi okuryazarı birey, bilgiyi ve bilgi arama sürecini eleştirel bir şekilde değerlendirir.	- Bilgi okuryazarı birey elde edilen bilgilerin kullanışlılığını ve ilgi düzeyini değerlendirir; bilgiyi değerlendirmek için ölçütleri belirler ve uygular; bilgi arama süreci üzerine düşünür ve gerektiğinde arama stratejisini gözden geçirir.
Standart 4. Bilgi okuryazarı birey toplanan veya üretilen bilgileri yönetir.	- Bilgi okuryazarı birey bilgileri ve kaynakları kaydeder; bilgileri sıralar, sınıflandırır ve saklar.
Standart 5. Bilgi okuryazarı birey, yeni kavramlar veya anlayışlar oluşturmak için önceki bilgilerine ve yeni bilgilere başvurur.	- Bilgi okuryazarı birey bilginin değerini, barındırdığı çelişkileri veya bilgilerin diğer benzersiz özelliklerini belirlemek için yeni bilgileri önceki bilgilerle karşılaştırır ve bütünleştirir; bilgi ve yeni anlayışları etkili bir şekilde iletir.
Standart 6. Bilgi okuryazarı birey bilgiyi kullanır ve bilginin kullanımını çevreleyen kültürel, etik, ekonomik, yasal ve sosyal sorunları kabul eder.	- Bilgi okuryazarı birey bilgiye erişim ve bilginin kullanımıyla ilgili kültürel, etik ve sosyo ekonomik konuları kabul eder; bilginin değerler ve inançlarla desteklendiğini kabul eder; bilgiye erişim ve bilginin kullanımı ile ilgili sözleşmeler ve görgü kurallarına sadık kalır; metin, veri, görüntü veya seslere yasal olarak erişir, saklar ve bunları yayar.

Bu doğrultuda ANZIL standartları bilgi okuryazarı bireyin bilgi ihtiyacını tanımlamada konuya aşinalık kazanmak için genel bilgi kaynaklarını taramasını, konu hakkında kavram ve terimleri belirleyerek gereken durumda uzman görüşüne başvuracağını belirtmiştir. Buna ilaveten bilgiye etkin şekilde ulaşmada hangi yol ve yöntemleri kullanacağını ve bunları yaparken de bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişiklik hakkında farkındalık sahibi olacağına vurgu yapmaktadır. Standartlar aynı

zamanda bilgiye erişen bilgi okuryazarı bireyin kaynakları belirli ölçütler (doğruluk, tutarlık vb.) doğrultusunda analiz etmesine dikkat çekmiştir. Tüm bunların sonucunda bilgi okuryazarı bireyin bilginin etik ve yasal kurallar çerçevesinde bilginin adil kullanım hakkını dikkate alarak kullanacağına vurgu yapmaktadır.

2.8.4 IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) Bilgi Okuryazarlığı Standartları

30 Eylül 1927’de İskoçya’nın Edinburg kentindeki Birleşmiş Milletler Kütüphane Derneği yıllık toplantısında kurulmuştur. Kurulduğu dönem 15 ülkeden üyesi bulunan IFLA’nın günümüzde 150 ülkeden, 1500’den fazla üyesi bulunmaktadır (IFLA, 2022).

Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (IFLA), daha geniş kütüphane toplulukları ile araştırmaları paylaşmak ve geliştirmek için bilgi okuryazarlığının çeşitli yönlerine (mesleki gelişim, araştırma ve uygulama, eğitim ve öğretim alanlarına) odaklanan programlar ve etkinlikler düzenleyerek uluslararası bir platform sağlar (IFLA, 2021). Bu kapsamda IFLA tarafından hazırlanan bilgi okuryazarlığı standartları AASL, ACRL, SCONUL (Society of College National and University) gibi bilgi okuryazarlığına katkıda bulunan kütüphane dernekleri tarafından belirlenen standartların çoğunda bulunmaktadır. Söz konusu standartlar uluslararası deneyimlere ve katkılara dayanmaktadır (Lau, 2006). IFLA standartları, üç temel bilgi okuryazarlığı bileşeni altında gruplandırılmıştır:



Şekil 2.5 IFLA bilgi okuryazarlığı standartları

Kaynak. (Lau, 2006).

Bu kapsamda IFLA bilgi okuryazarlığı standartlarının detaylı açıklaması şu şekildedir:

1. Erişim:

- *Bilgi ihtiyacının tanımı ve ifade edilmesi:* Bilgi okuryazarı birey bilgi ihtiyacını tanımlar, bilgiyi bulmak için karar verir ve işlemini başlatır.
- *Bilginin yeri:* Birey potansiyel bilgi kaynaklarını değerlendirir, arama stratejileri geliştirir, seçilen bilgi kaynaklarına erişir, bulunan bilgiyi seçer ve alır.

2. Değerlendirme

- *Bilginin değerlendirilmesi:* Birey bilgileri analiz eder, inceler ve çıkarır; bilgiyi genelleştirir ve yorumlar; bilgiyi seçer ve sentezler; alınan bilgilerin doğruluğunu ve alaka düzeyini değerlendirir.
- *Bilgilerin organizasyonu:* Birey bilgiyi düzenler ve sınıflandırır; alınan bilgileri gruplandırır ve düzenler; hangisinin en iyi ve en faydalı bilgi olduğunu belirler.

3. Kullanma

- *Bilgilerin kullanımı:* Birey bilgiyi iletme, sunma ve kullanmak için yeni yollar bulur; alınan bilgileri uygular; bilgiyi bireysel bilgi olarak öğrenir ve özümser.
- *İletişim ve bilgilerin etik kullanımı:* Birey bilginin etik kullanımını anlar; bilgilerin yasal kullanımına saygı duyar; öğrenen ürünü, fikri mülkiyeti onaylayarak iletir; ilgili onay tarzı standartlarını kullanır.

IFLA bilgi okuryazarlığı bireyin sahip olması gereken bilgi okuryazarlığı becerilerini temelde üç beceri altında toplayarak sınıflandırmaktadır. Bu üç becerinin içeriğinin literatürde var olan bilgi okuryazarlığı standartları ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. Standartların içeriğine bakıldığında ise, bilgi okuryazarı bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilme ve eriştiği bilgiler arasında amacına uygun olanı seçerek bilgiyi nasıl analiz edeceğine ilişkin beceri sahibi olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bilgi okuryazarı bireyin analiz ettiği bilgiyi etik ve yasal kurallar çerçevesinde nasıl kullanacağına ilişkin beceriye sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır.

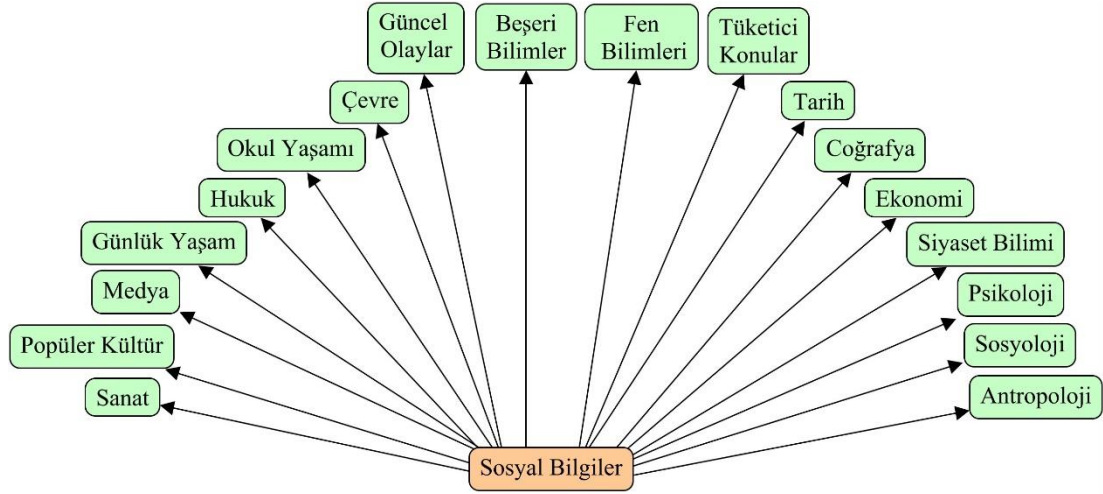
2.9 Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler doğrudan toplumun organizasyonu ve ilerlemesinde ile ilgilenen, sosyal grupların bir üyesi olarak insanla ilgili olan bilimleri ifade etmektedir (Dunn, 1916). Bu yönüyle sosyal bilgiler değişen ülke ve dünya şartlarına bağlı olarak bireylerin bilgi temelinde karar alarak problem çözebilen etkin vatandaş olarak yetişmeleri için sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri birleştirerek kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2015). Öte yandan söz konusu bu ders bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelediği bir derstir (MEB, 2005). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin farklı sosyal bilim dallarına özgü bilgi ve becerilerin ilköğretim ve ortaokul bünyesinde öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmış öğretim programı doğrultusunda öğrencilere kazandırmayı hedefleyerek onların toplumsallaşmasına önemli katkıları olan bir ders olduğunu söylemek mümkündür (Turgut ve Kaymakçı, 2020, s. 123).

Sosyal bilgiler içeriği itibarıyla, öğrencilerin okuryazarlık yeteneklerini geliştirmeye uygun bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeleri, kullanmaları ve üst bilişsel yeteneklerini geliştirmelerinde önemli bir araçtır (Irvin, Lunstrum, Lynch-Brown ve Shepard, 1995). Bu noktadan hareketle söz konusu derste belirlenen hedeflere etkili şekilde ulaşabilmek için öğrencinin hangi ve ne tür bilgiye ihtiyaç duyduğunu, ihtiyaç duyduğu bilgiyi doğru, güvenilir ve etik yollardan edinebileceğini ve bu bilgiyi nasıl değerlendirip kullanacağını ifade eden bilgi okuryazarlığı becerilerine ihtiyaçları vardır (Turgut ve Kaymakçı, 2020). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi bilgi okuryazarlığı ile doğal bağlantılı olan öğretim programının bir parçasıdır (McKenzie 1998, 27'den aktaran Scott ve O'sullivan, 2000).

Sosyal bilgiler dersinin temel amacı ve içeriği incelendiğinde temelde sosyal bilimler disiplinleri ekseninde bireyi toplumsal hayata hazırlama felsefesinin yattığı yorumunu

yapmak mümkündür. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan bilgi kaynakları Mortarella (1998) tarafından aşağıdaki şekli ile ifade edilmiştir:



Şekil 2.6 Mortarella sosyal bilgiler dersi bilgi kaynakları

Kaynak. (Mortarella, 1998’den aktaran Kaymakçı, 2010)

Mortarella’nın sunmuş olduğu bu yapı sosyal bilgiler dersinin farklı disiplinlere ait bilgilerin sentezlenerek yeni bilgi ve beceri inşa edilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu işaret etmektedir. Sosyal bilgiler dersine ait bu bilgi kaynaklarının her birinden ihtiyaç halinde yeteri derecede yararlanabilmek bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmanın önemini ortaya koymaktadır. Yukarıda bahsedilen bilgi kaynaklarının her biri bu ders kapsamında etkin vatandaşın yetiştirilmesine ayrı ayrı hizmet ettiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olarak bu bilgi kaynaklarından istifade etmeleri daha geniş bakış açısı ile düşünmelerine ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Dolan ve Martorella (2003) bu süreçte bilgi okuryazarlığı becerilerinin kullanılmasının tüm disiplinler için önemli olduğunu, aynı zamanda öğrencilerin bilgilerinin kalıcı hale gelerek öğrenme için temel oluşturacağını altını çizmişlerdir.

Demokratik toplum için etkin vatandaş yetiştirmeyi amaç edinen sosyal bilgiler dersi NCSS tarafından on tema altında birleştirilmiştir. Bu temalar ve içerikleri Tablo 2.6’da açıklanmıştır (NCSS, 2022; Sunal ve Haas, 2008, s. 15-16):

Tablo 2.6 NCSS sosyal bilgiler öğretimine ilişkin on tema

Temalar	Tema İçeriği
1. Kültür	- Bireyin kültürü oluşturma, öğrenmesi ve uyum sağlama.
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim	- Bireyin tarihsel kökenlerini anlayarak geçmişten günümüze kadar koşulların nasıl değiştiğini anlaması.
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	- Bireyin çevresinin farkında olması. - Bilinçli ve eleştirel karar almada mekânsal ve coğrafi bakış açısı oluşması.
4. Birey, Gelişim ve Kimlik	- Bireyin kimlik oluşumu etkileyen sosyal süreçlerin (kültür, kurum, ahlaki faktörler vb.) altında yatan sebepleri anlaması.
5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar	- Kurumların birey üzerindeki etkisi. Bireyin kurumların nasıl oluştuğunu, bireyi ve kültürü nasıl etkilediği ve devamlılığını nasıl sağlayacağını bilmeleri.
6. Güç, Otorite ve Yönetim	- Güç, otorite ve yönetim yapılarının gelişimi ve işlevlerini neler olduğunu anlamının vatandaşlık için gerekliliği
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	- Ekonomik kararların verilmesinde teknoloji ve küreselleşmenin gerekli olması.
8. Bilim, Teknoloji ve Toplum	- Teknolojinin insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olması.
9. Küresel Bağlantılar	- Toplamlar arasında giderek önemli hale gelen küresel bağlantıların anlaşılması.
10. Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları	- Bireylerin zaman içinde ve çeşitli toplumlardaki yurttaşlık ideal ve uygulamalarının devlet için önemi.

NCSS'in belirlemiş olduğunu bu on temaya bakıldığında çok sayıda sosyal bilimler disiplininin katkısıyla oluşturulduğu söylenebilir. Temaların içeriklerine bakıldığında öğrencilerin bu konular hakkında bilinçli ve farkındalık düzeyine sahip olmalarında bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmalarının gerekli olduğu aşıkardır. Belirlenen temalar bilgi okuryazarlığı bağlamında değerlendirildiğinde her bir temanın kendi içinde etkin vatandaş yetiştirmede bilgi okuryazarlığının önemini gizil olarak barındığını söylemek mümkündür. Ayrıca bireyin yaşadığı yakın ve uzak çevresindeki kültürel öge ve süreçleri öğrenmesi, geçmiş-bugün ve gelecek bağlamında gerçekleşen

olayları neden-sonuç ilişkisi içinde incelemesi, insan ve mekân arasındaki perspektifi kavrayabilmesi, toplumsal hayatta kurumların yeri ve önemini anlama, gelişen bilim ve teknoloji ile yerel ve küresel ölçekte bağlantıları kavrayabilmesi için bilgi okuryazarı birey olarak yetişmesinin büyük önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Çünkü öğrenci sosyal bilgiler dersinde tüm bu konular hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmak için bilgi ihtiyacını giderme yolunu izleyecektir. Bu durum da öğrencinin süreci verimli şekilde yürütebilmesi için bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmasının gerekliliğini ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler dersi içeriğinin önemli olduğu kadar öğretimi de önemlidir. Bu bağlamda sosyal bilgilerin ortaya çıkışından günümüze kadar olan sürede birtakım çalışmalar yapıldığı ve tartışmaların yaşandığı bilinmektedir. Sosyal bilgiler için sunulan geniş kapsamlı ve çelişkili amaçları anlamak için araştırmacılar tarafından çeşitli şemalar kullanılmıştır. Bunların etkilisi, Barr, Barth ve Shermis (1977) tarafından gruplanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki çeşitli gelenekleri üç temada toplanmasıdır. Bunlar vatandaşlık bilgisi aktarımını sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler, yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgilerdir (Ross, 2006, s. 21).

Vatandaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler, bireyin doğru değerlerin öğretilerek iyi vatandaşın yetiştirilmesi amaçlanır. İçerik öğrenciye kitap, sunu, soru ve cevap, problem çözme etkinlikleri aracılığı ile aktarılır. Bu noktada öğrenciye aktarılan içerik otorite tarafından seçilerek yorumlanır ve aktarım yolu ile süreç ilerler.

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlere ait bilgi ve becerilerin kazanılması amaçlanır. Sosyal bilim dallarına özgü yöntemler kullanılır ve buluş yolu öğrenme bu yaklaşımın temel stratejisidir.

Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler, vatandaşlığın en iyi araştırarak öğretilbileceğini ifade eder. İçerik öğrencilerin seçtiği bireysel ve toplumsal problemlere temel teşkil eden değerlerin analizini kapsamaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1977).

Üç yaklaşımda temelde aynı amaca hizmet etmeyi hedeflese de *sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler* yaklaşımı ile öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini daha aktif şekilde kazanabileceklerini söylemek mümkündür. Zira bilgi ihtiyacı olan öğrenci gerekli durumda sosyal bilimci gibi düşünmeyi ve öğrenme-öğretme sürecine aktif katılım sağlayarak problemlerin çözümüne ilişkin öngörude bulunabilecektir.

Sosyal bilgiler öğretiminde farklı geleneksel yaklaşımlar kadar bu süreçte öğrenciye rehberlik edecek sosyal bilgiler öğretmeninin de birtakım yeterliklere sahip olması oldukça önemlidir. Son dönemlerde çağın eğitim gereksinimi, eğitim ve öğretime yeni anlamların yüklenmesi ile öğrenci ihtiyaçlarının değişmesi ve eğitimdeki yeni yaklaşımlar, öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluk getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleği bireylerin sürekli gelişmesini gerekli hale getirmektedir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri [ÖMGY], 2017). Buna göre “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” den oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” aşağıda açıklanmıştır:

Mesleki Bilgi: Öğretmenin alanında ileri seviyede kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmasını, öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkim olmasını içerir. Öte yandan öğretmenin görev, hak ve sorumlulukları açısından mevzuata uygun davranacağını ifade eder.

Mesleki Beceri: Öğretmenin eğitim-öğretim süreçlerini etkin şekilde planlayabilmesini ve öğrenmenin gerçekleşebileceği uygun öğrenme ortam ve materyalleri hazırlamasını ifade eder. Buna ilaveten öğrenme-öğretme sürecini etkili şekilde sürdürerek ölçme ve değerlendirme araçlarını amacına uygun şekilde kullanabilmesini içerir.

Tutum ve Değerler: Öğretmenin milli, manevi ve evrensel değerleri gözeteceğini, öğrencilerinin gelişimini destekleyici tutum sergilemesini ifade eder. Bunun yanı sıra öğretmenin diğer paydaşlar (aile, meslektaş ve aile vb.) ile etkili iletişim ve iş birliği kurmasını bunun sonucunda öz değerlendirme yaparak mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılmasını içerir (ÖMGY, 2017).

Öğretmenlik mesleği yeterlik alanları incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenin bilgi okuryazarlığı becerilerini öğrencilere kazandırma yönünden gerekli olduğu aşikardır. Mesleki anlamda gerek alan bilgisi gerekse pedagojik açıdan yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerine gerekli zamanlarda rehberlik edemeyeceklerini söylemek mümkündür. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinde bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikle bu yeterlik alanlarının barındığı özelliklere sahip olması gerektiği ileri sürülebilir. Ancak öğretmenlerin bu yeterlik alanlarındaki bilgi ve becerilere sahip olması lisans eğitiminin etkili ve verimli geçirilmesine bağlıdır. Zira öğretmenlerin mesleki yaşamlarına atılmadan evvelki lisans öğrenimlerinde bilgi okuryazarlığı içeriğinin entegre edildiği bir öğretim süreci geçirmelerinin bu nitelikleri kazanmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının¹⁶ bilgi okuryazarlığı açısından incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde derslerin meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür dersleri şeklinde üç tema altında toplandığını söylemek mümkündür. Bu derslerin içerikleri incelendiğinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına ilişkin doğrudan bir ifade yer almamaktadır. Her ne kadar ders içeriklerinde doğrudan bilgi okuryazarlığına ilişkin bir vurgu yer almasa da bu derslerden gerekli verimi sağlayarak donanımlı bir öğretmen adayı yetiştirmek için bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2009)'un öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerektiğine ilişkin çok sayıdaki çalışmanın varlığı (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2009; Carr, 1998; Sheehy, 2001) bu görüşü destekler niteliktedir.

Yeni neslin dünyaya doğru bir bakış ile bakmalarına yardımcı olmaları için sosyal bilgiler dersi öğretim programının geçerli ve güvenilir bir anlayışa sahip olması oldukça önemlidir. Bu sebeple bilgi miktarındaki artışla bu neslin önemli değerleri edinmelerine yardımcı olacak farklı bakış açıları ve gelecekteki eğilimlere sahip bir

¹⁶ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı (2018)'nın detayları <https://tinyurl.com/4sazm965> adresinde açıklanmıştır.

sosyal bilgiler öğretim programına ihtiyaç vardır (Ross, 2006, s. 82). Nitekim çok sayıda ülke öğretim programını zamanın ihtiyaçlarına, toplumsal, bilimsel ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak yeni öğretim programları geliştirmekte veya güncellemektedir (Özdemir, 2015).

Ülkemizde 2005 yılında geliştirilen ve 2018 yılında değişen ve gelişen dünya şartlarında bireylerin bilginin taşıdığı değeri sorgulayarak ve deneyimleyerek öğrenmesinin amaçlanmasıyla SBDÖP güncellenmiştir. Güncellenen öğretim programları bireylerin öğrenme sürecinde etkin rol alarak öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine zemin hazırlamaktadır. Ancak bireylerin öğrenme-öğretme sürecini verimli geçirebilmeleri bilgi ihtiyacını tespit edebilmelerine, bilgiye hangi kaynaklardan ve nasıl ulaşacağını bilmelerine, ulaştığı bilgileri değerlendirme ve hayatına uyarlayabilmelerine bağlıdır. Buna ilaveten farklı disiplinlere özgü bilgilerin ilkökul ve ortaokul düzeyinde etkin öğrenci katılımı ile öğrencilere aktarmayı hedefleyen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin verimli bir öğrenme süreci geçirebilmeleri için bilginin önemini kavramalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

NCSS Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Standartları, öğrencilerin her zaman düşük seviyeli olgusal bilgilerle başlayıp ancak daha sonra üst düzey düşünmeye dahil olmak yerine, öğrendiklerini birkaç seviyede aynı anda işlemeye teşvik edilmesini tavsiye etmektedir. En başından itibaren öğrencilerden yeni öğrenmeyi önceki bilgilerle ilişkilendirmeleri, bilgi hakkında eleştirel düşünceleri veya bilgileri argümanlar oluşturmak veya bilinçli kararlar vermek için kullanmaları istenebilir (NCSS, 1994).

Bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, bir dersin nasıl öğretileceğine dair önemli bir yol haritası olarak nitelendirilebilecek öğretim programlarını incelemenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda 2018 SBDÖP bilgi okuryazarlığının aşağıdaki program öğeleri doğrultusunda incelenmiştir:

1. 2018 SBDÖP Yetkinliklerinde Bilgi Okuryazarlığı
2. 2018 SBDÖP Özel Amaçlarında Bilgi Okuryazarlığı
3. 2018 SBDÖP Temel Becerilerinde Bilgi Okuryazarlığı

4. 2018 SBDÖP Değerlerinde Bilgi Okuryazarlığı
5. 2018 SBDÖP Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlarda Bilgi Okuryazarlığı
6. 2018 SBDÖP Öğrenme Alanları ve Kazanımlarında Bilgi Okuryazarlığı

1. 2018 SBDÖP Yetkinliklerinde Bilgi Okuryazarlığı

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; bireysel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir 2018 SBDÖP incelendiğinde sekiz anahtar yetkinlik belirlendiği görülmektedir (MEB, 2018, s. 4). Bu yetkinlikler şu şekildedir:

- Anadilde İletişim
- Yabancı Dillerde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
- Kültürel Farkındalık ve İfade

Sekiz anahtar yetkinlik alanları arasından matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenmenin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. SBDÖP (2018) bahsi geçen yetkinlik alanları ve içerikleri aşağıda tabloda verilerek bilgi okuryazarlığı ile ilişkisi aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler: “Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme

(mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.” (MEB, 2018, s. 5).

İlgili anahtar yetkinliğin bilgi okuryazar bireyin problem çözme becerini geliştirme, farklı formatlardaki bilgilerin (modeller, grafikler, tablolar vb.) etkili şekilde kullanabilmesi ve bilginin doğru kullanımında bilgi ve metodolojiyi kullanabilme yönünden bilgi okuryazarlığıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Dijital Yetkinlik: *İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018, s. 5).*

İhtiyaç duyulan bilgiye erişim sağlamada ulaşılan sonuçların fazla olması beraberinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili şekilde kullanabilme becerisini gerektirmesi yönünden söz konusu anahtar yetkinliğin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Öğrenmeyi Öğrenme: *Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik*

desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir (MEB, 2018, s. 5).

Söz konusu anahtar yetkinliğin bilgi okuryazarı bireyin bilgi ihtiyacını giderme sürecinde sorumluluk almasına vurgu yapması yönünden bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan bilgi okuryazarlığının yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu göz önüne alındığında ilgili yeterlik alanında bireyin edindiği bilgiyi çeşitli bağlamlarda kullanabilmesine dikkat çekilmesinden ötürü bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2018 SBDÖP’te yer alan ilgili yetkinlik alanlarından bakıldığında matematiksel yetkinlik/ bilim ve teknolojide temel yetkinliklerde farklı formatlardaki bilginin etkili şekilde kullanılabilmesine; dijital yetkinlikte bilgi arama sürecinde çok sayıda bilgiye erişme sonucunda bireylerin bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi kullanmasına ve öğrenmeyi öğrenmede ise bireyin öğrenme sorumluluğunu alarak bilgiyi kullanabilmesine dikkat çekilmiştir. İlgili yetkinlik alanları incelendiğinde SBDÖP (2018) bilgi okuryazarlığına açık bir vurgudan ziyade örtük şekilde yer verildiği görülmektedir (Turgut ve Kaymakçı, 2020).

2. 2018 SBDÖP Özel Amaçlarında Bilgi Okuryazarlığı

SBDÖP (2018) bilgi okuryazarlığı ile ilgili özel amaçlar bakımından incelenmiştir. Buna göre SBDÖP’te (2018) doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek maddeler şunlardır:

7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri amaçlanmaktadır.

SBDÖP'te (2018) yer alan toplam 18 özel amaçtan 7, 11 ve 12. amaçların bilgi okuryazarlığı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bahsi geçen özel amaçlara bakıldığında bilgi okuryazarlığı becerilerinden bilgi edinmeden kullanmaya kadar olan becerilere değinildiğini söylemek mümkündür. Öte yandan bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin bilgi okuryazarlığı üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda çok sayıdaki bilgi arasından ihtiyaç duyulan bilginin doğru şekilde seçilerek kullanılabilmesi noktasında öğrencilerinin bilinçlenmelerine dikkat çekildiği anlaşılmaktadır (Turgut ve Kaymakcı, 2020).

3. 2018 SBDÖP Temel Becerilerinde Bilgi Okuryazarlığı

SBDÖP (2018) bilgi okuryazarlığı ile ilgili doğrudan verilmesi gereken bir beceri bulunmamakla birlikte bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken özellikler göz önünde bulundurulduğunda öğretim programında yer alan “*araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, empati, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, medya okuryazarlığı, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, tablo ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama*” becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Turgut ve Kaymakcı, 2020). Bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olan bu becerilere bakıldığında öğrencilere programda yer alan okuryazarlık becerilerinin (çevre, dijital, finansal, hukuk, medya ve politik okuryazarlık) ve diğer becerilerin etkili bir şekilde kazandırılmasının bilgiyi kullanma ve işleme becerilerini içeren bilgi okuryazarlığı ile daha etkili bir şekilde kazandırılacağını söylemek mümkündür.

SBDÖP (2018)'te bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğu ifade edilen becerilerden biri olan araştırma becerisidir. Bu beceri öğrencinin okuduğu metin içindeki ana fikri çıkarmanın, kavram ve terimleri tanımak için sözlük kullanmanın, yargı içeren ifadeleri bulmanın yanı sıra uygun bilgi kaynaklarına erişmeyi, bu bilgi kaynaklarını amacına uygun şekilde değerlendirip “kaynakça” kullanarak yazmayı ifade etmektedir (MEB, 2005). Buna göre araştırma becerisi ve bilgi okuryazarlığı yakından ilişkilidir

ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmak bireyin araştırma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Turgut ve Kaymakcı, 2020). Öte yandan SBDÖP'te (2018) yedi okuryazarlık becerisi (çevre, dijital, finansal, harita, hukuk, medya ve politik okuryazarlık) yer almaktadır. SBDÖP'te yer alan bu becerilerin her birinin kendi çalışma alanına has özellikleri öğrenciye kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Ancak öğrencilerin ilgili becerilere sahip olmasında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazanılmasının ön koşul olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi nereden, nasıl ve ne şekilde edineceğini, edindiği bilgiyi nasıl değerlendireceğini ve etik olarak nasıl kullanacağını bilmemesi halinde bahsi geçen okuryazarlık becerilerini kazanmakta zorlanabilecekleri düşünülmektedir (Turgut ve Kaymakcı, 2020).

Eleştirel düşünme becerisi, bireyin herhangi bir konu hakkında neye inanacağına veya ne yapılacağına ilişkin makul karar vermesini ifade eden yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 1993). Eleştirel düşünme becerisinin doğası göz önünde bulundurulduğunda bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını söylenebilir (Turgut ve Kaymakcı, 2020). Bu konuda Hobbs (2006), bilgi okuryazarlığı eğitiminde belli bir çalışma alanı, bilim dalı ve içeriğin konumlandırılmasında eleştirel düşünme, meta bilişsel düşünme ve yöntemsel bilginin kullanılmasını dikkat çekmektedir. Hollis (2019) ise, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme kavramlarını birlikte ele aldığı araştırma sonucunda her iki kavramın büyük ölçüde örtüştüğünün altını çizmiştir. Bu bilgilerden hareketle bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri etkileşimli olarak bireyde söz konusu becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

Medya okuryazarlığı, genel olarak medyaya erişim, medyanın ve medya içeriğinin farklı yönlerini anlama ve eleştirel olarak değerlendirme ve çeşitli bağlamlarda iletişim oluşturma yeteneğidir (European Commission, 2007). Bu yönüyle medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı bireyin analitik becerileri kazanmasına katkı sağlaması yönünden benzerlik göstermektedir (Koltay, 2011).

Dijital okuryazarlık hem bilişsel hem de teknik beceriler gerektiren bilgiyi bulmak, değerlendirmek, oluşturmak ve iletmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma

yeteneğidir (Heitin, 2016). Bu açıdan bakıldığında bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık tanımları genel itibarıyla örtüşmektedir (Cordell, 2013). Nitekim dijital dünyanın insan hayatına hızla girmesi ile bilgiye erişim dijital ortamlardan sağlanmaya başlanması bilgi okuryazarlığının daha çok dijital yollarla gerçekleşmesi anlamına gelmesi her iki okuryazarlığın bu açıdan birbirini tamamlayan iki unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Gündüzalp, 2021). Dolayısıyla SBDÖP’te (2018) yer alan dijital okuryazarlık becerisinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Bilgi okuryazarı bireyin edindiği bilgiyi görsel ve yazılı olarak etkili sunma ve başkalarının görüşlerine saygılı olmada iletişim becerisi; doğru ve güvenilir bilgiye erişme ve değerlendirmede, alan uzmanlarının görüşlerine başvurmada iş birliği becerisi katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte yakın ve uzak çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin edindiği bilgileri günlük yaşamında kullanabilmesinde sosyal katılım; edindiği bilgiyi doğru ve etkili kullanmada yenilikçi düşünme ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerinin gelişimi konusunda bilgi okuryazarlığı becerilerine katkı sağlayacaktır (Turgut ve Kaymakçı, 2020).

4. 2018 SBDÖP Değerlerinde Bilgi Okuryazarlığı

SBDÖP (2018) bilgi okuryazarlığı ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan değerlere bakıldığında, *adalet, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, sorumluluk* değerlerinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Turgut ve Kaymakçı (2020), bilgi okuryazarı bir öğrencinin bilgiyi etik ve yasal yollardan nasıl edineceğini bilmesi, gerektiğinde çevresindeki bireyler ve konu uzmanlarının görüşlerine başvurması ya da iş birliği içinde olması ve edinilen bilginin paylaşımı noktasında anlayışlı olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı becerilerini edinmiş bir öğrencinin konu ile ilgili farkındalığının daha fazla artacağı düşünülmektedir programda yer alan değerleri daha iyi bir şekilde içselleştireceği söylenebilir.

5. 2018 SBDÖP Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlarda Bilgi Okuryazarlığı

SBDÖP'ün (2018) uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında bilgi okuryazarlığı ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan maddeler aşağıda verilmiştir:

1. *Sosyal bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.*

3. *“Sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacıların, tarihçilerin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.*

5. *Program’da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.*

7. *Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.*

8. *Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi*

edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.

9. Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.

10. Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018).

Bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilen maddelere bakıldığında 2018 SBDÖP'ün öğrencilerin bilgi ve becerileri disiplinlerarası bir yaklaşımla öğrenmelerini sağladığı söylenebilir. Öte yandan sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin öğrencilere sezdirilmesi, gerçek hayat durumlarıyla karşılaştırılmaları, farklı öğrenme ortamlarının sunulması ve okul dışı öğretimin gerçekleştirilmesi öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini okul sahası dışında etkili şekilde kullanmalarına olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte kavram öğretimine dikkat edilmesi, edebi ürünlerin kullanımı ile sürecin desteklenmesi etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

6. 2018 SBDÖP Öğrenme Alanları ve Kazanımlarında Bilgi Okuryazarlığı

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır (MEB, 2018). Öğrenme alanlarında ders kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve değerler bir bütün olarak sunulmaktadır. SBDÖP incelendiğinde 4, 5, 6, ve 7. sınıf düzeyinde 7 öğrenme alanı (Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin

Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar) ve toplam 131 kazanımdan oluşan bir yapı yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018).

SBDÖP’ te yer alan bu öğrenme alanları incelendiğinde bilgi okuryazarlığı ile ilişkili oldukları ancak bu ilişkinin örtük şekilde yer aldığı görülmektedir. Öte yandan öğretim programındaki yedi öğrenme alanı arasında en fazla Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Turgut ve Kaymakcı, 2020). Şöyle ki, söz konusu öğrenme alanı ile öğrencilerden yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2018, s. 11). Buna göre 2018 SBDÖP’te bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki kazanımlar Tablo 2.7’de gösterilmiştir:

Tablo 2.7 Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olan kazanımlar

Sınıf	Kazanımlar
Düzeyi	
4	SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.
	SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.
5	SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
	SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.
	SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
6	SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
	SB.6.4.4. Telif ve Patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
7	SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.

Tabloya bakıldığında 4,5,6 ve 7. sınıf düzeyinde söz konusu öğrenme alanındaki kazanımların genel itibariyle orantılı bir dağılım gösterdiği, kazanımların bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilgiye erişim yollarını öğrenme, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulama, bilginin etik ve yasal kurallar çerçevesinde kullanımı ve bilginin yayılması hususlarına yer verildiği görülmektedir (Turgut ve Kaymakçı, 2020).

Sonuç olarak SBDÖP (2018)'e ait ilgili başlıkların toplumsal hayatta birey olarak sorumluluklarının bilincinde, farkındalık sahibi, sorgulayan ve araştıran bireylerin yetiştirilmesinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu ileri sürülebilir. Ancak bu ilişkinin söz konusu öğretim programında yetkinlik alanları, özel amaçlar, beceri, değer, kazanım boyutunda örtük bir şekilde yer aldığını söylemek mümkündür.

2.10 Literatür Taraması

Bilgi okuryazarlığına ilişkin yapılan literatür taraması sonucunda araştırmalar bilgi okuryazarlığının tanımı, tarihsel gelişimi, belirlenen örneklem grubu dahilinde bilgi okuryazarlığı düzeylerinin tespit edilmesi ve araştırmada belirlenen diğer okuryazarlıklarla ilişkisinin incelenmesi, bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gibi kuramsal ve uygulamalı araştırmalar şeklinde iki boyutta incelenmiştir. Buna göre literatür incelemesi sonucunda konu ile ilgili araştırmalar kuramsal ve uygulamalı araştırmalar olmak üzere iki başlık halinde açıklanmaya çalışılacaktır:

2.10.1 Kuramsal Araştırmalar

Kuramsal araştırmalar herhangi bir olgu, kavram, genelleme veya kurama ilişkin bilgileri kapsamaktadır (Kaymakçı, 2010). Bilgi okuryazarlığına ilişkin kuramsal araştırma demek bilgi okuryazarlığını terminolojik açıdan anlatan, tarihsel gelişimini, önemini, bilgi okuryazarlığı standartlarını ve modellerini açıklayan, diğer okuryazarlıklarla ilişkisini ve yükseköğretimdeki yerini ifade eden araştırmalar demektir. Bu başlık altında bilgi okuryazarlığına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan kuramsal araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca incelenen kuramsal araştırmalar yurt

içinde yapılan kuramsal araştırmalar ve yurt dışında yapılan kuramsal araştırmalar olmak üzere alt başlıklara ayrılmıştır.

2.10.1.1 Yurt dışında yapılan kuramsal araştırmalar

Aşağıda yurt dışında yayımlanan kuramsal araştırmalar paragraflar halinde açıklanmıştır:

Stine (2022), *“Kitle Kaynaklı Pedagoji: Wikipedia'nın Düzenlenmesi ve Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi (Crowdsourced pedagogy: Editing Wikipedia and the Framework for Information Literacy for Higher Education)”* başlıklı araştırmasında öğrenciler tarafından sıklıkla başvuru alan bir bilgi kaynağı olarak Wikipedia'nın öğrencilerin hem araştırma sürecini öğrenmeleri hem de bilgi okuryazarlığı çerçevesi ile etkileşim kurmaları için önemli bir platform olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı sitenin bilgi okuryazarlığı çerçevesinde geliştirilerek öğrencilerin nasıl bilgi okuryazarı olabileceklerine katkı sağlayacağına dair önerilerde bulunmuştur. Konu ile ilgili olarak araştırmacı, kütüphanecilerin Wikipedia'nın düzenleme sürecini ders planlarına dahil ederek öğrencinin söz konusu site üzerinden orijinal kaynağı bulma ve alıntılarını nasıl yapılabileceğine ilişkin etkinlikler düzenleyebilmelerine, öğrencilerin konuyla ilgili sorular sormalarına ve kütüphane kaynaklarını kullanarak daha fazla bilgi bulmalarını isteyebileceklerine dair önerilerde sunmuştur. Böylelikle çerçevede sunulan eşik kavramların (dönüştürücü, bütünleştirici, geri döndürülemez, zorlayıcı olma) Wikipedia merceğinden öğretildiğinde, öğrencilerin günlük araştırma ihtiyaçları da dahil olmak üzere tüm bağlamlarda bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilecek bilgi okuryazarı vatandaşlar olmaya hazırlayacağını ifade etmiştir.

Sample (2020), *“Bilgi Okuryazarlığı Tanımlarının Tarihsel Gelişimi: Seçilmiş Kaynakların İncelenmesi (Historical Development of Definitions of Information Literacy: A Literature Review of Selected Resources)”* başlıklı araştırmasında 2005 yılından 2015 yılına kadar bilgi okuryazarlığı hakkında yapılan tanımlamaların tarihsel gelişimini incelemiştir. Bu kapsamda araştırmacı belirtilen yıllar arasında Kütüphane

ve Bilgi Bilimi (Library and Information Science)¹⁷ literatüründeki bilgi okuryazarlığı tanımlarına ilişkin eleştirel bir söylem analizi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Buna göre araştırmacı Kütüphane ve Bilgi Bilimi alanındaki bilgi okuryazarlığı tanımlarını yorumlama ile ilişkili olması sebebiyle bilgi okuryazarlığı tanımları Addison ve Meyers'in (2013) bilgi okuryazarlığı tanımlarının üç ana kategorisi¹⁸ kullanarak oluşturmuştur. Buna göre araştırmacı Addison ve Meyers'in kategorisinde yer alan beceri temelli görüşte bilgi okuryazarlığının bilgi arama sürecinde sergilenen bir dizi beceri, yetenek ve davranış olduğunu savunur. İkinci kategoride ise bilişsel modellere vurgu yapılması ve yansıtıcı düşünce ve motivasyon da dahil olmak üzere bilginin zihinsel olarak işlenmesine odaklanılmaktadır. Bu doğrultuda Kuhlthau'nun bilgi arama sürecini bu kategori altında incelemiştir. Son olarak üçüncü kategoride sosyal olarak bilgi okuryazarlığının bilgi bakımından zengin bir toplumda yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için genel yetenekleri ifade ettiğini belirterek bu düşüncenin öğrencilerin bilgi becerilerini aktaramamalarından kaynaklı olarak ortaya çıktığını belirtmiştir.

Kılıç (2018), “*Bilgi Okuryazarlığı Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitimdeki Yansımaları*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme ile ilişkisini ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim aracılığıyla nasıl kazandırılabilirliğini kuramsal açıdan betimlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması için üniversite çağına gelmelerinin beklenmemesi ve konu ile ilgili eğitimin okul öncesinden itibaren başlaması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Buna ilaveten bilgi okuryazarlığının yaşam boyu süren bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır.

Cowan ve Eva (2016), “*Hedefimizi Değiştirmek: Bilgi Okuryazarlığı ile Fakülteye Sızmak (Changing Our Aim: Infiltrating Faculty with Information Literacy)*” başlıklı araştırmasında yükseköğretimde bilgi okuryazarlığına odaklanmıştır. Araştırmacı öğrencilere bilgi okuryazarlığını öğretebilmek için fakültelerin ihtiyaç duydukları

¹⁷ Kütüphane ve Bilgi Bilimi: Görsel- işitsel materyaller, basılı materyallerin analog veya dijital biçimde basılı materyalleri kaydeden belgelere odaklanan disiplinler arası bir çalışma alanıdır.

¹⁸ Bu üç kategori şu şekildedir: 1. “Bilgi Çağı” becerilerinin kazanılması olarak bilgi okuryazarlığı, 2. Zihin alışkanlıklarının yetiştirilmesi olarak bilgi okuryazarlığı, 3. Bilgi açısından zengin sosyal uygulamalara katılım olarak bilgi okuryazarlığıdır. Konu hakkında detaylı bilgi Addison, Meyers (2013)'ün Perspectives on information literacy: A framework for conceptual understanding başlıklı araştırmasında açıklanmıştır.

araçlara yer vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca akademik kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığını kampüsteki öğretim kültürü ile nasıl öğretebileceğine dair fikirler ve örnekler vermiştir. Buna ilaveten öğretim üyelerine kendi sınıflarında araştırma ve bilgi becerilerinin nasıl öğretileceği konusunda eğitimler verilebileceğini açıklamıştır.

Julien (2016), “*Abartmaların Ötesinde: Bilgi Okuryazarlığını Yeniden Düşünmek (Beyond the Hyperbole: Information Literacy Reconsidered)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığı kavramının kütüphane ve bilgi biliminde geniş bir terim yelpazesine sahip olduğunu ve bu sebeple kavramın terminolojik açıdan gördüğü zararları ifade ederek ortaya çıkan kavram kargaşasını ve kavrama yüklenen beklentileri açıklamıştır. Bu kapsamda araştırmacı bilgi okuryazarlığının terminolojik açıklamasını yaparak kavrama küresel pek çok sorunun (iklim değişikliği, insan hakları, barış ve güvenlik, mülteciler ve terör vb.) üstesinden gelinmesinde birtakım yüklerin atfedildiğinin altını çizmiştir. Ayrıca araştırmacı söz konusu kavrama UNESCO perspektifinden bakarak sürdürülebilir insani gelişme, katılımcı sivil toplumlar, sürdürülebilir dünya barışı, özgürlük, demokrasi ve kültürlerarası bilgi ve karşılıklı anlayışın teşvik edilmesi için bilgi okuryazarlığının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Foasberg (2015), “*Bilgi Okuryazarlığı İçin Standartlardan Çerçeveye: ACRL Çerçevesi Standartların Eleştirilerini Nasıl Ele Alır? (From Standards to Framework for IL: How the ACRL Framework Addresses Critiques of the Standards)*” başlıklı araştırmasında ACRL’nin (Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Birliği) bilgi okuryazarlığına ilişkin oluşturmuş olduğu standartlar ve çerçeveyi yeniden ele alarak bilgi okuryazarlığının sosyal bir fenomen olduğunu ve öğrencileri katılımcı öğrenenler olarak tanımlamıştır. Ayrıca bilgi okuryazarlığı standartları ve çerçevelerini karşılaştırmalı şekilde incelemiştir. Buna göre araştırmacı bilgi okuryazarlığı için oluşturulan yeni çerçevenin standartlara kıyasla farklı bir pedagojik bilgi okuryazarlığı kuramı benimsediğini tespit etmiştir. Araştırma sonunda bilgi okuryazarlığı çerçevelerinin tüm bilgilerin sosyal bağlamda gömülü olduğunu ve bu bağlamın dışında anlaşılamayan bir pedagojiye dayandığını ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin okuryazar olarak rollerini kabul etme ve bilgi okuryazarlığının var olduğu

eşit olmayan toplumsal yapılara meydan okuma konusunda fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Cordell (2013), “*Bilgi Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık (Information Literacy and Digital Literacy)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık kavramları arasındaki ilişkiye dikkat çekerek her iki kavramın tanımlarında genel eğitimin hedeflerine vurgu yapıldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı dijital okuryazarlığın genel itibarıyla bilgi okuryazarlığı tanımıyla örtüştüğünü ve öğrencilerin zengin deneyimler edinebilmeleri için yükseköğretimde hem dijital okuryazarlık hem de bilgi okuryazarlığının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Wilder (2013), “*Bilgi Okuryazarlığının Yeniden Değerlendirilmesi (A Reconsideration of Information Literacy)*” başlıklı araştırması 2005 yılında yayınlanan “*Bilgi Okuryazarlığı Tüm Yanlış Varsayımları Yapar (Information Literacy Makes All The Wrong Assumptions)*” makalesinin bir yansıması olarak oluşturulmuştur. Araştırmacı bilgi okuryazarlığının öğretiminde kurumsal yükümlülüğün ne olduğuna ilişkin öncelikli bir bakış sunmayı amaçlayarak bilgi okuryazarlığı standartları kapsamında ilgili becerilerin nasıl daha etkili şekilde öğretilebileceğine odaklanmıştır.

Corrall (2008), “*Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Stratejisi Geliştirme: Keşfedici Bir Araştırma (Information Literacy Strategy Development in Higher Education: An Exploratory Study)*” başlıklı araştırmasında yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı stratejilerinin gelişimini araştırmıştır. Araştırmacı Birleşik Krallık’ta bulunan on üniversiteden gelen strateji belgelerini içerik ve sunum açısından inceleyerek kurumsal strateji kavramlarının ve tekniklerinin uygulanmasını, yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı stratejilerinin gelişimini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bu on kurumun bilgi okuryazarlığının eğitim boyutunu yansıttığını ancak bilgi okuryazarlığı ile ilgili hedeflerin resmi olarak ifade edilmesinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada paydaş haritalama, portföy analizi ve özelleştirme modelleri gibi kurumsal strateji araçlarının bilgi okuryazarlığı stratejilerini güçlendirebileceği sonucuna varılmıştır.

Albitz (2007), “*Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme: Ne ve Kim? (The What and Who of Information Literacy and Critical Thinking in Higher Education)*” başlıklı araştırmasında kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığı öğretimi için yükseköğretim sınıflarına girmelerine öğretim üyelerinin neden dirençli olduğunu ve müfredattaki eleştirel düşünme konusundaki tartışmalara neden kütüphanecilerin dahil edilmediğini tartışmaktadır. Ayrıca bilgi okuryazarlığının yalnızca beceri geliştirmekten ibaret olmadığını, daha üst bilişsel becerilerinin gelişimini de desteklediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle araştırmacı kütüphanecilerin ve öğretim üyelerinin iş birliği içinde hareket etmeleri gerektiğinin altını çizmiştir.

Andersen (2005), “*Kamusal Alan ve Söylemsel Etkinlikler: Sosyopolitik Beceriler Olarak Bilgi Okuryazarlığı) The Public Sphere and Discursive Activities: Information Literacy as Sociopolitical Skills*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarı olarak bilgi kaynaklarını arama, bulma ve toplumsal olarak nasıl organize edildiğine dair bir iç görü sağlamak için Habermas’ın Kamusal Alan Teorisinden¹⁹ yararlanarak bir bakış sunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada bilgi okuryazarlığı becerilerini standartlara, tekniklere veya pratik çerçevelere indirgemekten ziyade toplum ve iletişim yapıları bağlamında bilgi okuryazarlığı anlayışını bulmaya odaklanmıştır. Araştırmacı aynı zamanda bireylerin bilgi okuryazarlığı derecelerinin ne tür söylemsel faaliyetlerde bulunduklarının işlevi olduğuna da dikkat çekmektedir. Sonuç olarak araştırmada bilgi okuryazarlığının belirli bir bilgi kaynağının belirli bir kullanımını ve okunmasını ve belirli iletişim biçimlerinin kullanılmasını içeren bir toplum eleştirisi olduğu ifade etmiştir.

Webber (2006), “*Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı (Information Literacy in Higher Education)*” başlıklı araştırmasında yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı yaklaşımlarını gözden geçirmeyi, akademisyenler ve kütüphaneciler arasındaki ilişkileri tartışmayı ve gelecek vizyonunun bir parçası olarak bilgi okuryazarlığı üniversitesi kavramını önermiştir.

¹⁹ Kamusal Alan Teorisi: Bireylerin eşitlik kavramı temelinde çeşitli durum ve olaylar hakkında çeşitli söylem ve eylemler üretirek eleştirel bir ortamın hâkim olduğu özgül bir alanı ifade eden kavramdır (Akkol, 2019).

Swanson (2005) “*Bilgi Okuryazarlığı Standartlarına Eleştirel Pedagojik Bir Bakış Açısı Uygulamak (Applying a Critical Pedagogical Perspective to Information Literacy Standards)*” başlıklı araştırmasında standartların sunmuş olduğu bilgi okuryazarlığı anlayışına karşılık eleştirel bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu kapsamda araştırmacı bilginin sosyal bir yapı olarak algılanmasına dolayısıyla öğretim sürecinde öğrenciyi daha etkin hale getirmek için bilgi okuryazarlığının öğretim programında hayati bir kavramı olduğuna dikkat çekmiştir.

Hinchliffe (2004), “*Öğretmen Adayları için Teknoloji ve Bilgi Okuryazarlığı Kavramı (Technology and the Concept of Information Literacy for Pre-Service Teachers)*” başlıklı araştırmasında öğretmen adayları için bilgi okuryazarlığı konularının karmaşıklığına dikkat çekerek hem genel hem de eğitim alanında bilgi okuryazarlığının kavramsallaştırılmasına odaklanmıştır. Araştırmacı bilgi okuryazarlığının önemine gerekçe göstermek ve bilgi okuryazarlığı konuları içindeki belirli konulara dikkat çekmek için teknolojinin etkisini açıklamıştır. Bu durum araştırmacı tarafından bilgi okuryazarlığı kavramını öğrenilmesi ve sivil yaşam için öneminin ortaya konulmasında teknolojik gelişmelerin bir katalizör görevi üstlendiği şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak araştırmacı, öğretim programı tasarlamının kütüphaneciler ve geleceğin bilgi okuryazar öğretmenleri olan öğretmen adayları için daha karmaşık hale geldiğini ifade etmiştir.

Owusu-Ansah (2004), “*Bilgi Okuryazarlığı ve Yükseköğretim: Akademik Kütüphaneyi Kapsamlı Bir Çözümün Merkezine Yerleştirmek (Information Literacy and Higher Education: Placing the Academic Library in the Center of a Comprehensive Solution)*” başlıklı araştırmasında akademik kütüphanelerin kampüste bilgi okuryazarlığının kazanılmasındaki rolüne odaklanmaktadır. Derleme çalışması şeklinde tasarlanmış araştırmada kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığının öğretimindeki rolünden ve bu konudaki tartışmalardan bahsedilmiştir. Araştırma sonunda akademik kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığı öğretim süreçlerindeki rollerinin önemine dikkat çekilerek öğrencilerin öğrenme ve araştırma süreçlerinde zenginleştirici ve güçlendirici bilgiler kazanmalarının önemine dikkat çekilmiştir.

Johnson ve O’English (2003), “*Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığı Açıklamalı Bibliyografya (Information Literacy in Pre-Service Teacher Education: An Annotated Bibliography)*” başlıklı araştırmaları açıklamalı bir bibliyografya araştırmasıdır. Araştırmacılar 1980’lerin sonlarından itibaren öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığı konusunda yayınlanan 23 farklı araştırmayı incelemişlerdir. İncelenen makalelerin birçoğunda akademik okul kütüphanecilerin öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerilerini öğretmek için hazırlıksız olduklarına ve bilgi okuryazarlığı öğretimindeki rolünü anlamadıklarına ilişkin endişeler ortaya konulmuştur.

Bruce (2000), “*Bilgi Okuryazarlığı Programları ve Araştırması: Uluslararası Bir İnceleme (Information Literacy Programs and Research: An International Review)*” başlıklı araştırmasında, bilgi okuryazarlığı araştırma ve uygulamasına genel bir bakış sunmaktadır. Buna göre araştırmacı üç noktaya odaklanmıştır. Birincisi hem uluslararası düzeyde hem de Avustralya’da konu ile ilgili benzer eğilimleri ve gelişmeleri vurgulamaktır. İkincisi, bilgi okuryazarlığı fikrini yorumlama yollarının araştırılarak ABD’de konu hakkındaki girişimlerden başlayarak eğitim, toplum ve çalışma hayatı bağlamında yeni yönler bulmada çeşitli çabaların bir sentezine ulaşmaktır. Üçüncüsü ise bilgi okuryazarlığını deneyimlemenin farklı yollarını özetleyen bir sonuca ulaşmaktır.

Carr (1998), “*Öğretmen Eğitimi ve Bilgi Okuryazarlığı (Information Literacy and Teacher Education)*” başlıklı araştırmasında literatürde eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında bilgi okuryazarlığının temel teşkil ettiğini ifade etmiştir. Araştırmacı konu hakkında öğretmenlerinde bilgi okuryazarlığı becerilerini edinmeleri gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı hakkında bilmesi gerekenlere ilişkin çeşitli kurumların (Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği, Eğitim ve Davranış Bilimleri Bölümü) kavramsal temelli becerilere yönelik vurgusundan ve bilgi okuryazarlığının öğrenme-öğretme sürecindeki öneminden bahsetmektedir. Son olarak bilgi okuryazarlığının önemine vurgu yapmasına karşın öğretmen yetiştirme programlarına yeteri kadar entegre edilmediğinin altını çizmiştir.

Behrens (1994), “*Bilgi Okuryazarlığına Kavramsal Bir Analiz ve Tarihsel Bir Bakış (A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığının kavramsal ve tarihsel analizini yapmıştır. Bahsi geçen kavramın 1970, 1980 ve 1990’larda yaşadığı gelişme ve değişmelerini incelemiştir. Bu bağlamda Behrens, bilgi okuryazarlığı kavramının 1970’li yıllarda bilgi toplumu için gerekli görüldüğünü ve bilgi miktarındaki artış sebebiyle bilgiyi işlemenin daha karmaşık hale geldiğini ifade etmiştir. 1980’li yıllarda gelişen bilgi teknolojisinin bilgi okuryazarlığına da yansıması ile bilgi okuryazarlığının öğretimi konusundaki farkındalığın ivme kazandığını, gerekli bilgilerin öğretim programına kazandırılması yönünde bir inancın gelişmesinin bilgi okuryazarlığının eğitiminin konusu haline geldiğini belirtmiştir. Araştırmacı 1990’lı yıllarda ise bilgi okuryazarlığı kavramında üç eğilimin görüldüğünü; bunların bilgi okuryazarlığı eğitimine dikkat çekilmesi, daha geniş okuryazarlık sürekliliğinin parçası olarak kabul edilmesi ve kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığı hareketindeki rollerini değerlendirme şeklinde olduğunu açıklamıştır.

Gratch (1992), “*Eğitim Öğrenciler İçin Bilgi Bulma ve Değerlendirme Becerileri (Information Retrieval and Evaluation Skills for Education Students)*” başlıklı araştırmasında eğitim ve ilgili alanlarda öğretim elemanları ile çalışan öğretim kütüphanecilerine yardımcı olmak için eğitim öğrencilerine eğitim ve ilgili alanlarda bilgi aramak, almak ve değerlendirmek için gerekli becerileri öğretmeyi tasarlamıştır. Araştırmacının hazırlamış olduğu belge iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde; eğitimde bilginin üretilmesi ve iletişimin sağlanması, entelektüel bilgiye erişim, bilgi kaynaklarının bibliyografik gösterimi, fiziksel erişim ve değerlendirme, öğretmen ve okul kütüphanesi medya uzmanlarının işbirlikçi rolleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise yer alan belirlenen bazı amaç ve hedeflerin uygulama örnekleri bulunmaktadır. Araştırmacı anlatılanlar doğrultusunda iki tane ders planı örneği hazırlayarak araştırmasını sonlandırmaktadır.

Hancock (1993), “*Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı (Information Literacy for Lifelong Learning)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığının öğrenme-öğretme sürecinde yaratmış olduğu değişime değinerek bilgi okuryazarlığı için çeşitli kaynaklara değinmiştir. Ayrıca araştırmacı bilgi okuryazarı öğrencilerin

kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları ve öğrenme sürecinde aktif olarak rol oynadıklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde bilgi okuryazarı olan bir öğretmeninde, bilgi aktarıcısı olan geleneksel rolün dışına çıkarak öğrencilere rehber olduğunun altını çizmiştir.

Bilgi okuryazarlığı konusunda yurt dışında yayımlanan kuramsal araştırmalara bakıldığında bilgi okuryazarlığı ve çevrim içi kaynakların yükseköğretimde kullanımının bireylerin bilgi okuryazarlıklarının gelişimine olan katkısına yönelik araştırmaların varlığı dikkat çekmektedir. Öte yandan incelenen araştırmalarda bilgi okuryazarlığının tarihsel gelişiminin bibliyografik olarak sunulduğu ve terminolojik açıdan gördüğü zarara değinerek ortaya çıkan kavram yanılgısına odaklanıldığı görülmüştür. Araştırmalarda aynı zamanda bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin önemine dikkat çekilerek, bilim okuryazarlığının gelişmesi için bilgi okuryazarlığının önemine vurgu yapılmıştır. Akademik kütüphanelerin kampüsteki öğretim kültürüne entegre edilme durumları ve bu süreçte akademik kütüphanecilerin rolüne dikkat çeken araştırmalarda mevcuttur. Son olarak bilgi okuryazarlığının öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sağladığı fayda nedeniyle öğretmen eğitiminde yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

2.10.1.2 Yurt içinde yapılan kuramsal araştırmalar

Aşağıda yurt içinde yayımlanan kuramsal araştırmalar paragraflar halinde açıklanmıştır:

Baysen, Çakmak ve Baysen (2017), “*Bilgi Okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme*” başlıklı araştırmalarında öğretmen yeterliklerinde eğitim fakültelerinde bilgi okuryazarlığı programının olup olmadığını ve bu konunun öğretmen yeterliklerinde nasıl ele alındığını incelemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar bilgi okuryazarlığı modelleri, yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı konularına değinerek çeşitli dokümanları (Türkiye ve KKTC’deki Eğitim Bakanlıklarının ve diğer ilgili kurum ve bakanlıkların ürettikleri kanunlar, ulusal politika ve eylem planları, milli eğitim şûra kararları vb.) inceleyerek nitel bir araştırma ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda hem Türkiye’de hem de KKTC’de öğretmen yetiştirilmesinde bilgi okuryazarlığı

konusunun yeterli düzeyde ele alınmadığı, bilgi okuryazarlığına ilişkin farkındalığın düşük olduğu ve araştırma kapsamında incelenen eğitim fakültelerinde bilgi okuryazarlığı eğitim programının bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Kurbanoğlu (2010), “*Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz*” başlıklı araştırmasında çeşitli bilgi okuryazarlığı tanımlarını, modellerini, standartlarını ve bilgi okuryazarlığı ile ilişkili okuryazarlıkları oluşturan temel unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bilgi okuryazarlığının yaşamın her alanında birçok unsuru içinde barındıran bir beceriler bütünü olduğunu ve yaşam boyu öğrenmeye temel oluşturduğunun altını çizmiştir.

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2007), “*Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığının Önemi*” başlıklı araştırmalarında gelecek neslin bilgi okuryazarı olarak yetiştirmeleri için öncelikle öğretmenlerin bilgi okuryazarı olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda araştırmacılar mevcut araştırmada yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretmen eğitimi ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi açıklamışlardır.

Polat (2006), “*Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi için Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığının ne olduğu hakkında bilgi vererek, mevcut kavramın teknolojiye meydana gelen ilerleme ile birlikte kazandığı boyutları ele almıştır. Ayrıca çalışmada bilgi okuryazarlığı ile bireylere kazandırılması gereken beceriler ve bilgi okuryazarı bir üniversite sahip olması gereken standartlara yer verilmiştir. Buna ek olarak yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı programları uygulamalarına (bağımsız bir ders olarak ya da herhangi bir dersle bütünleştirilmiş öğretim şeklinde) yer verilmiştir.

Aldemir (2003), “*Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı*” bilgi okuryazarlığının ne olduğu, tarihsel gelişimi, ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalara odaklanarak bilgiyi elde etme ve verimli bir şekilde kullanıp değerlendirmede bilgi okuryazarlığının önemini vurgulamıştır. Bu kapsamda araştırmacı konuyu yükseköğretim boyutunda ele alarak bilgi toplumu yolunda ilgili okuryazarlığın bir gereklilik olduğunun altını çizmiş ve bunu Sakarya Üniversitesi’nde gerçekleştirilen bilgi okuryazarlığı araştırmaları ile açıklamıştır.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), “*Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması için Düzenlenecek Öğrenme Ortamının Özellikleri*” isimli araştırmalarında bilgi okuryazarlığının tanımı ve basamakları hakkında bilgi vererek öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirebilmeleri için öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrencilere düşen görevler üzerinde durmuşlardır. Bu doğrultuda öğrenenin bilgiyi elde etme, kullanma ve değerlendirme konusunda nelere dikkat edilmesi gerektiğini kuramsal şekilde ele almışlardır.

Ülkemizde bilgi okuryazarlığı konusunda yapılan kuramsal araştırmaların yükseköğretim boyutunda ve öğretmen eğitime odaklandığını söylemek mümkündür. Araştırmaların içeriklerine bakıldığında bilgi okuryazarlığının kavramsal analizi, tarihsel gelişimi, öğretmen eğitimindeki yeri ve önemine değinildiği görülmektedir. Ayrıca söz konusu kavramın teknolojinin gelişmesi ile birlikte yükseköğretimde bilgi okuryazarlığına daha fazla yer verilmesi gerektiğine vurgu yapıldığı söylenebilir.

2.10.2 Uygulamalı Araştırmalar

Uygulamalı araştırmalar, yaşanan bir sorunu çözmeye, bir durumu iyileştirmeye, geliştirmeye dönük araştırmaları tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 13). Bilgi okuryazarlığına ilişkin uygulamalı araştırmalar demek belirli bir örneklem grubunun belirlenmesi ile bilgi okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik, tutumlarının tespit edilmesi, bilgi okuryazarlığı eğitimi ya da diğer okuryazarlıklarla ilişki kurularak ilgili becerilerin geliştirilmesine yönelik araştırmalar demektir. Bu başlık altında bilgi okuryazarlığına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan uygulamalı araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca incelenen uygulamalı araştırmalar yurt içinde yapılan uygulamalı araştırmalar ve yurt dışında yapılan uygulamalı araştırmalar olmak üzere alt başlıklara ayrılmıştır.

2.10.2.1 Yurt dışında yapılan uygulamalı araştırmalar

Aşağıda yurt dışında yayımlanan uygulamalı araştırmalar paragraflar halinde açıklanmıştır:

Christiani (2022), “*COVID-19 Salgını Sırasında Uzaktan Eğitim Yapan Öğretim Elemanlarının Bilgi Okuryazarlığı Deneyimi (Lecturers’ Information Literacy Experience in Remote Teaching During The COVID-19 Pandemic)*” başlıklı araştırmasında öğretim üyelerinin COVID-19 salgını nedeniyle çevrim içi dersleri yürüten öğretim üyelerinin bilgi okuryazarlığı deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel metodoloji kapsamında yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya Endonezya Diponegoro Üniversitesi Beşerî Bilimler Fakültesi’nde görevli 15 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin uzaktan eğitim süresince yeni deneyimler edindikleri ve teknolojiye uyum sağlamaya ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Buna göre süreçte teknolojiyi kullanmada kıdemli öğretim üyelerinin oldukça stresli olduğu görülmüştür. Öte yandan dersleri öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak anlatmada yalnızca öğretim üyelerinin değil üniversitenin de çalışmalar yürüttüğü tespit edilmiştir.

Ozor ve Toner (2022), “*Bilgi Okuryazarlığı Davranışı ve Uygulaması: Gana Ada College of Education’daki Lisans Öğrencilerinin Bir Değerlendirmesi (Information Literacy Behavior and Practice: An Assessment of Undergraduate Students at Ada College of Education Ghana)*” başlıklı araştırmasında Gana’daki lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerini geliştirmede ne gibi engellerle karşılaştıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanmışlardır. Araştırma sonucunda üniversite kütüphanesinin öğrencilerin araştırma ve akademik çalışmalarına destek sağlama noktasında kütüphanelerin önemli bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin basılı bilgi kaynaklarından ders kitabı, sözlük ve romanlardan; çevrim içi ise Google, Wikipedia, Google Akademik sayfaların güvenilir olduğunu düşünmelerinden ötürü istifade ettikleri görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin öğrenme amacıyla çevrim içi elektronik veri tabanlarına erişimlerinin olmadığı, bu nedenle çoğunlukla güncel olmayan basılı materyallere güvendiklerini saptanmıştır. Buna göre araştırmada öğrencilerin bilgi okuryazarlığı kavram ve uygulamalarına ilişkin sınırlı anlayışa sahip oldukları görülmüştür.

Gündüzalp (2021) “*Sürdürülebilir Eğitim için 12. yy Becerileri: Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri Üzerine Bilgi Okuryazarlık Becerilerini Tahmin Düzeyleri (21st Century Skills for Sustainable Education: Prediction Level of Teachers’ Information Literacy Skills on Their Digital Literacy Skills)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel metodolojinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek bilgi okuryazarlığı becerisine sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin de iyi olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerilerinin dijital okuryazarlık becerilerini yordadığı görülmüştür.

McCartin, Markowski ve Evers (2021), “*Bilgi Öğrenme Çıktıları İçin Bir Değerlendirme Planı Geliştirme (Developing an Assessment Plan for Information Learning Outcomes)*” başlıklı çalışmada Kuzey Colorado Üniversitesi kütüphanelerinde öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öğrenme çıktılarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda çalışmada bir değerlendirme planı hazırlama süreci anlatılmıştır. Öğrencilerin öğrenme çıktılarında; bir çalışma süreci geliştirebileceklerine, etkili arama stratejileri gösterebileceklerine, bilgileri değerlendirebileceklerine ve kanıtlarla desteklenen bir argüman geliştirebilmelerine odaklanılmıştır. Bu süreçte çalışmacı ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde COVID-19 salgını nedeniyle personel, kullanıcı güvenliği ve çalışanların morallerinin yüksek tutulması gibi konulara dikkat edildiğinin altını çizmiştir.

Aharony ve Gazit (2020), “*Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterliliği: Keşif Amaçlı Bir Çalışma (Students’ Information Literacy Self-Efficacy: An Exploratory Study)*” başlıklı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık öz yeterliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmacılar öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerini deneyime açıklık, bilişsel değerlendirmeler ve motivasyon değişkenleri kapsamında incelemişlerdir. Nicel metodoloji kapsamında gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Bilişsel Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin deneyime açıklık durumlarının bilgi

okuryazarlık öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin bilişsel değerlendirme değişkenine ait verileri bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Başka bir deyişle öğrencilerin bilgi ararken tehdit altında olma durumunun artması öz yeterliklerinin bir o kadar düşmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Son olarak öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olmasının bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin yüksek olmasında etkili olduğu, buna karşın dışsal motivasyonun bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Encheva, Tammaro ve Kumanova (2020), “*Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerini Geliştirmek İçin Oyunlar (Games to Improve Students Information Literacy Skills)*” başlıklı araştırmalarında NAVIGATE Projesi²⁰ kapsamında oyunların öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağını altını çizmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar bilgi okuryazarlığı öğrenimi için öğretim programı ve yeterlik ağacından oluşan oyun tabanlı bir model geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca öğretim programına yerleştirilecek oyunlar gibi belirli oyun görevlerine sahip çalışma modülleri, diğer oyun tabanlı öğrenme etkinlikleri gibi öğrenim materyallerini detaylandırmayı hedeflemişlerdir. Yayımlandığı dönemde projenin uygulanması henüz test aşamasında olduğu belirtilmiştir. Ancak çalışmanın gerçekleştirilen kısmından elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar üniversitelerde öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlamak için iyi bir strateji olarak denenebileceğine yönelik öneride bulunmuşlardır.

Rath (2020), “*Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Dönüştürmek: Bilgi Okuryazarlığı Manzaraları (Transforming Information Literacy Education: Information Literacy Landscapes)*” başlıklı araştırmasını öğretim sorumluluğu olan akademik kütüphaneciler ile gömülü teori şeklinde yürütmüştür. İki turda gerçekleştirilen çalışmada ilk turda açık uçlu sorular 87 katılımcı tarafından yanıtlanmış, ikinci turda ise bu katılımcılardan 46’sının yüz yüze görüşmeyi kabul etmesi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı elde ettiği bulgulardan hareketle akademisyenlerin, kütüphane ve bilgi bilgimi eğitimcilerinin bilgi ortamında

²⁰ Kütüphaneciler ve öğretmenler ile oyunlar ve diğer öğretim materyallerinin iş birliğine odaklanan öğrenci merkezli ve öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmeyi amaçlayan bir projedir.

nerede durduklarına dair bir anlayış edinme noktasında önemli katkılar sağlayacağını altını çizmiştir.

McLemore (2019), “*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Boşlukların Ele Alınması: Karma Yöntem Yaklaşımı (Addressing the Gaps in Eight-Grade Students’ Information Literacy Skills: A Mixed Methods Approach)*” isimli doktora tezini 8. sınıf öğrencileri ile karma araştırma yöntemi ile yürütmüştür. Araştırmacı tezinde öğrencilerin çevrim içi bilgi kaynaklarını değerlendirmeye ve bilgi okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda uygulama öğretmen-kütüphaneci iş birliği ile 50 dakikalık dersler halinde gerçekleştirilmiştir. Her dersin bitiminde öğrenciler ile grup tartışmaları yapılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin çevrim içi bilgi kaynaklarını değerlendirme yeteneklerinin geliştiğini göstermiştir.

Branch (2019), *Sosyal Adaletin Ortaya Çıkarılması: Dönüştürücü Metodoloji, Kavram Haritası, Eleştirel Bilgi Okuryazarlığının Gelişiminde Öğrenme Çıktıları (Illuminating Social Justice in the Framework: Transformative Methodology, Concept Mapping and Learning Outcomes Development for Critical Information Literacy)*” başlıklı araştırmasında dönüştürücü araştırma paradigmasının ve kavram haritalama metodolojisinin sosyal adaleti, eleştirel düşünmeyi ve bilgi okuryazarlığının üst düzey düşünme unsurlarını aydınlatan öğrenme çıktıları geliştirmede nasıl kullanılabileceğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma karma yöntem kullanarak 11 kütüphanecinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulamalı olarak yürüttüğü çalışmasında katılımcıların bilgi okuryazarlığını tanımlayabildiklerini ve uygulama sonrasında kendilerini bilgi okuryazarı birey olarak hissettiklerini tespit etmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini temel konu alanlarına nasıl entegre edebileceklerine ilişkin fırsatlar verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Godbey ve Dema (2018), “*Öğretmen Adayları Öğrencileri Arasında Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Algılanması (Assessment And Perception of Information Literacy Skills Among Teacher Education Students)*” araştırmalarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini değerlendirmeyi

ve bu becerilere ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel ve nitel veri toplama süreçlerinin birlikte yürütüldüğü araştırmada 14 senaryo görevi hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini ölçmek için “Eğitim Test Merkezi (Educational Testing Service)²¹” tarafından geliştirilen iSkills değerlendirmesi²² kullanılmıştır. Uygulanan testin sonrasında öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına aşina olmadıkları ancak gelecekte kendileri ve öğrencileri için gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Gross, Latham ve Julien (2018), “*Çerçeve Benim İçin Ne Anlama Gelir: Akademik Kütüphanecilerin ACRL Yükseköğretim Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesine Yönelik Tutumları (What the Framework Means to Me: Attitudes of Academic Librarians toward the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education)*” başlıklı araştırmalarını öğretim sorumluluğu olan 15 kütüphaneci ile derinlemesine görüşmeler yaparak gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığı çerçevesinin iş birliğini teşvik ettiğini, anlamlı araştırmalar için fikirler ve fırsatlar sunma noktasında önemli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak kütüphaneciler ile yapılan görüşmelerde çerçevenin meslektaşlar arasında coşku uyandıramaması duyduklarından duydukları hayal kırıklığı araştırmanın ilginç bulgularından biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar bilgi okuryazarlığının geliştirilmesi ve öğretilmesi gerektiğini vurgulayarak bu konudaki sorumluluğun paylaşılması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Kaletski (2018), “*Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesine İlişkin Öğretim Üyelerinin Algıları (Faculty Perceptions of the Framework for Information Literacy for Higher Education)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığı standartlarının öğretim üyelerinin algıları yönünden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında her ne kadar konu ile ilgili öğretim üyelerinin algılarını incelemeyi amaçlasa da elde edilen verilerin özünde bilgi okuryazarlığı programlarını tasarlarlarken

²¹ Educational Testing Service (Eğitim Test Merkezi): 1947 yılında kurulan, kâr amacı gütmeyen ve uluslararası düzeyde eğitsel testler hazırlayan kuruluştur (<https://www.ets.org/about>).

²² iSkills Assessment (Beceri Değerlendirmesi): öğrencilerin dijital teknoloji aracılığıyla sağlanan bilgi edinme, eleştirel olarak değerlendirme ve anlamlandırma becerilerini ölçer. Dijital ortamda eleştirel düşünmeyi değerlendiren okuryazarlık testidir. Konu hakkında detaylı bilgi Somerville, Smith ve Macklin (2008)’in The ETS iSkillsTM Assessment: a digital age başlıklı araştırmasında açıklanmıştır.

fakülte girdilerinin çerçeveye nasıl alınacağını düşünülmesinin çeşitli yükseköğretim kurumlarındaki kütüphaneciler için yararlı olacağını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları öğretim üyelerinin bilgi okuryazarlığının tüm yönlerinin önemli olduğunu ve dört yıllık lisans eğitimi süresince öğrenciler tarafından geliştirilmesi gerektiğine inandıklarını göstermiştir.

Pieterse, Greenberg ve Santo (2018), “*İsrail Koleji'nde Dijital Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Çok Kültürlü Yaklaşımla Değerlendirilmesi (A Multicultural Approach to Digital Information Literacy Skills Evaluation in an Israeli College)*” başlıklı araştırmasında birinci sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığını nasıl algıladıkları ve değerlendirdiklerini araştırmışlardır. Araştırmacı aynı zamanda çalışmada öğrencilerin bu konuda bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini ve farklı anadil gruplarından (İbranice ve Arapça) öğrenciler arasında dijital bir boşluk olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı 125 öğrenciye üç boyuttan oluşan (demografik bilgiler, dijital erişilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı boyutları) bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin (İbranice ve Arapça) dijital bilgi kullanımında ve bilgi aramalarını yaparken ortalamanın üstünde olduğu, akademik bilgi arama sürecindeki yeteneklerinin ise ortalama seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bilgi bulma konusunda bir kütüphaneyi Arapça dil grubundaki öğrencilerin, İbranice dil grubundaki öğrencilerden daha çok kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Son olarak araştırmacılar çalışmanın başlangıcında her iki dil grubuna mensup öğrenciler arasında dijital bir boşluk olduğunu ve bu durumun bilgi okuryazarlığını etkilediğine yönelik bir hipotez geliştirseler de araştırma sonuçları bu şekilde olmamıştır. Her iki popülasyona ait öğrencilerin benzer ifadeler kullanarak dijital bir boşluğun olmadığı ve internet erişiminin kullanılabilirliği, ortak yazılım ve sosyal medya araçlarının kullanımı konusunda farkındalık sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Kohout-Tailor (2018), “*Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Araştırma Davranışlarına Bilgi Okuryazarlığı Modeli Kullanımının Etkileri (The Effects of Using An Information Literacy Model on the Information Seeking Behavior of Sixth- Grade Students)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığı modeli (Kuhlthau’nun Bilgi Arama Süreci

Modeli) öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin bilgi davranışını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada veri toplama araçları olarak uygulama öncesi ve sonrasında “Anket”, “Görüşme” ve “Katılımcı Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlik ve güven düzeylerinde bir artış olduğunu tespit etmiştir. Buna ilaveten öğrenciler bilgi okuryazarlığı modellerini araştırma görevlerinde öğrendikleri bilgileri ile birlikte kullanmayı faydalı bulmuş, kaynakları bulma ve hatırlamada, olumsuz duygularda azalma, üst biliş ve çalışmalarının gözden geçirilmesine yardımcı olmuştur.

Adeyiga (2017) *“Bilgi Okuryazarlığı ve Küresel Öğrenme Arasındaki İlişki (The Relationship Between Information Literacy And Global Learning)”* başlıklı doktora tezinde lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı etkinliklerini değerlendirme performansları ile küresel öğrenme değerlendirme etkinliklerindeki performansları arasındaki ilişkiyi küresel farkındalık, küresel perspektif ve küresel katılım şeklinde üç çıktı bakımından araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı konu hakkında küresel öğrenmenin karmaşık sorunlara ilişkin bilgilerin edinilmesi, analiz edilmesi ve kullanılması bileşenleri yönünden bilgi okuryazarlığı ile benzer olduğuna vurgu yapmaktadır. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığının küresel farkındalık, bakış açısı ve katılım bileşenlerine sahip küresel öğrenme çıktıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Du (2017) *“Kolej İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Ortamında Bilgi Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma (Research on College English Teachers’ Information Literacy in Information Environment)”* başlıklı araştırmasında İngilizce öğretmenleri ile tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çalışmasında öğretmenlerin bilgi okuryazarlıklarının iyileştirilmesini mevcut eğitimsel bilişim reformunun anahtarı olarak ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin anket sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı konusunda bazı sorunlarının (örneğin çoğu öğretmen internet ve iletişim araçlarıyla akademik araştırmalar yapabilmekte fakat bilgiyi geliştirme, iletişim ve yenilikçi kullanım becerisine sahip değildir.) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı ulaştığı sonuçlar ışığında birtakım stratejiler (kendini geliştirme bilincini geliştirmek, modern bilgi teknolojisi eğitim sistemini mükemmelleştirmek, bilgi teknolojisi ve İngilizce sınıfının entegrasyon yeteneğini

geliştirmek ve İngilizce öğretim kaynakları platformunun gelişimini hızlandırmak vb.) ortaya koymuştur. Son olarak araştırmada uluslararası öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öğrenme ihtiyaçlarına yeni yaklaşımların oluşturulması gerektiğini tespit etmiştir.

Hughes, Hall ve Pozzi (2017), *“Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Kütüphane Deneyimi ve Bilgi Okuryazarlığı Öğrenimi: Avustralya’da Bir Vaka Çalışması (Library Experience and Information Literacy Learning of First Year International Students: An Australian Case Study)”* uluslararası öğrencilerin kütüphane kullanımı ve bilgi okuryazarlıklarını araştırmaktadır. Nitel durum çalışması olarak yürütülen araştırma, uluslararası öğrencilerin kütüphane ve bilgileri genel olarak ve ödevler için kullanma deneyimlerini ortaya koymaktadır. Bulgular, uluslararası öğrencilerin kültürel ve dilsel çeşitliliğine rağmen, bilgi okuryazarlığı öğrenim ihtiyaçlarının genellikle yerli öğrencilerinkine benzediğini göstermektedir. Ayrıca yükseköğretim öğrenci nüfusunun aşırı bilgi yüklemesi sonucunda daha popüler kaynaklara yönelme, Google’a güvenme ve daha az tartışmalı bilgi kullanımı konusundaki zorluklara ilişkin bilgi dengesizliği olduğu tespit edilmiştir.

Keshavarz, Givi, Vafaeian ve Khademian (2017), *“Lisansüstü Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Boyutları: Farsça Çeviri Ölçeğin Geçerliği (Information Literacy Self-efficacy Dimensions of Post Graduate Students: Validating a Persian Version Scale)”* başlıklı araştırmalarını Tahran’daki (İran) lisansüstü öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Buna göre araştırmacılar öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik boyutlarını incelemişlerdir. Araştırmada Kurbanoglu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı boyutlarına ilişkin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Lanning ve Mallek (2017), *“Kolej Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Yetkinliklerini Etkileyen Faktörler (Factor Influencing Information Literacy Competency of College Students)”* başlıklı araştırmalarında bir öğrencinin bilgi okuryazarlık durumunu etkileyebilecek birçok faktörü (demografi, eğitsel ve ekonomik faktörler) incelemişlerdir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin birçoğunun üniversite düzeyinde gerekli bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmadıkları ve mezun oldukları lisede kütüphaneci sayısının fazla olmasının da bilgi okuryazarlığı becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmadığı görülmüştür.

Tang ve Tseng (2017) “*Lisans Öğrencilerinin Bilgi Öz Yeterlilikleri ve Kütüphane Buluşları (Undergraduate Student Information Self-Efficacy and Library Intervention)*” başlıklı araştırmalarında lisans öğrencilerinin bilgi öz yeterliklerini araştırmayı, öğrencilerin kütüphane öğretimi derslerinden neler öğrendiklerini ve bilgi arama becerilerinin geliştirip geliştirilemeyeceğini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lisans öğrencilerinin konu ile ilgili öz yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu ancak bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Nitekim araştırma bulguları öğrencilerin bilgi edinme sürecinde veri tabanlarını kullanmak olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu öğrencilerin kütüphane kaynaklarını kullanmaya aşina olmadıklarına bağlamaktadır. Nitekim öğrenciler bu konuya derste daha fazla yer verilmesi ve sınıf içi uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Lombard (2016), “*Bilgi Okuryazarlığını Çevirmek: ESL Öğrencileri için Çevrim içi Kütüphane Desteği (Translating Information Literacy: Online Library Support for ESL Students)*” başlıklı araştırmasında ESL²³ öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı aşamaları (bilgiyi tanımlama, bulma, değerlendirme ve kullanma) bağlamında bir ders takip örneği çalışması yapılmıştır. Buna göre araştırmada ESL öğrencileri ACRL (American of College & Research Libraries) tarafından belirlenen dört bilgi okuryazarlığı bileşenine göre (bilgiyi tanımlamak, bulmak, değerlendirmek ve kullanmak) gözlenmiştir. Araştırmada öğrencilere bilgi okuryazarlığının en önemli mücadelesinin ne olduğu sorulduğunda öğrencilerin yarıya yakını bilgi ihtiyacının belirlenmesi aşaması olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim bulgular öğrencilerin bir araştırma makalesi konusu önerme, belirledikleri araştırma konusunu neden ve niçin seçtikleri konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin bilgiye erişme noktasında anahtar kelimeler ve veri tabanlarına ulaşma konusunda yeterince

²³ English as a Second Language (ESL): Bu programlar öğrencinin yabancı dil seviyesini arttırmak amacıyla kurulmuştur. Daha çok, hiç İngilizce bilgisi olmayan ya da çok az İngilizce bilgisine sahip öğrencilere yönelik programlardır.

başarılı olamadıkları için araştırma konuları ile ilgili yeterli kaynak ya da hiç kaynak olmadığından şikâyet ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumdan şikayetçi olan öğrencilerin daha sonra düşük kaliteli kaynaklara yöneldikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgiyi veri tabanına kaydetme konusunda bir sıkıntı yaşamadıkları ancak; belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgiyi etkili şekilde kullanmak ve bilginin kullanımını çevreleyen ekonomik, yasal ve sosyal sorunları anlama, dolayısıyla bilgiye etik ve yasal olarak erişme ve kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ruppel, Fry ve Bentahar (2016), *“İlkokul Öğretmen Adayları için Bilgi Okuryazarlığının Artırılması: Amerika Birleşik Devletleri’nden Bir Vaka Çalışması (Enhancing Information Literacy for Preservice Elementary Teachers: A Case Study from the United States)”* araştırmalarında bir kütüphaneci ve fakülte ekibi, bir kredilik bilgi okuryazarlık dersinin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı anlayışını ne ölçüde derinleştirdiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Söz konusu araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda bilgi okuryazarlığı ve Web 2.0 teknolojisine ilişkin algılarına yönelik likert tipi bir ölçek kullanılırken; nitel boyutunda ise “yüksek sesle düşünme”²⁴ görevlerini tamamlayarak her bir görev sonundaki açık uçlu anketlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın yapıldığı gruptaki bireylerin bilgi okuryazarı birey olarak gördükleri, bir web sitesinin güvenilirliğini değerlendirme konusunda kendilerine daha fazla inandıkları ve gelecekteki ilköğretim öğrencilerine Web 2.0 teknoloji araçlarını kullanmayı öğretme yeteneklerine daha fazla güvendikleri tespit edilmiştir.

Townsend, Hofer, Hanick ve Brunetti (2016), *“Bilgi Okuryazarlığı için Eşik Kavramların Belirlenmesi (Identifying Threshold Concepts for Information Literacy)”* başlıklı araştırmalarında eşik kavramı yaklaşımının²⁵ bilgi okuryazarlığı için yararlı olup olmadığını ve bilgi okuryazarlığı kavramlarının neler olduğuna ilişkin bir delphi

²⁴ Yüksek Sesle Düşünme: Problem çözme stratejilerini incelemek için 1977 yılında Newell ve Simon tarafından geliştirilen metabilşsel bir stratejidir (Block, 1986, akt. Ruppel, Fry ve Bentahar, 2016).

²⁵ Eşik kavramı yaklaşımı: İngilizceyi lisans derslerinde öğrenme- öğretme ortamları geliştirme adlı bir proje üzerinde çalışan Jan Meyer ve Ray Land tarafından geliştirilen bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım bir disiplinde öğrencilerin konu hakkında ilerlemeleri için kavraması gereken temel fikir ve süreçleri ifade etmektedir (Townsend, Hofer, Hanick ve Brunetti, 2016).

çalışması gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar eşik kavramının belirli bir alandaki uzmanlar tarafından tanımlanması gerektiği için Delphi yönteminin, bilgi okuryazarlığı için önerilen eşik kavramları grubunu doğrulamada üretken bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Garcia (2014), “*Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesinin Gelişim Eğitimi Sınıfına Uygulanması (Applying the Framework for Information Literacy to the Development Education Classroom)*” başlıklı araştırmasında gelişimsel okuma sınıfına entegre etmek için üniversite ve kütüphane arasındaki iş birliğini açıklamaktadır. Konu ile ilgili çalışmayı uygulamalı olarak yürüten araştırmacı, bireylerin dijital çağda bilgiye erişimleri, değerlendirmeleri ve bilgiyi oluşturmalarında rehber görevini üstlenmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin konu hakkındaki bilgi boşluklarına dayalı araştırma stratejisi geliştirmede başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Al-Issa (2013), “*Kuveyt Devleti’ndeki Kamu ve Özel Üniversitelerdeki Lisans Öğrencileri Arasında Bilgi Okuryazarlığı Kavramları ve Bilgi Okuryazarlığı Standartları (Concepts of Information Literacy and Information Literacy Standards Among Undergraduate Students in Public and Private Universities in the State of Kuwait)*” başlıklı doktora tezinde Kuveyt’teki hem kamu hem de özel üniversitelerdeki lisans öğrencilerinin “bilgi okuryazarlığı” kavramını ve anlayışını nasıl tanımladığını keşfetmek için bir anlatı araştırması uygulamıştır. Bu doğrultuda araştırmada kültürel, dilbilimsel ve öğretimsel farklılıkların öğrencilerin bilgi okuryazarlığı standartlarını anlamaları ve değerlendirmelerini nasıl etkilediğini incelemek üzere Kuveyt’teki kamu ve özel üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya özel ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören 24 erkek ve kız öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları bilgi okuryazarlığının öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir.

Stockham ve Collins (2012), “*Öğretmen Adayları için Bilgi Okuryazarlığı Becerileri: K-12 Sınıflarına Geçiş Yapıyorlar mı? (Information Literacy Skills for Preservice Teachers: Do They Transfer to K-12 Classrooms?)*” başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığını ne derece özümlediklerini ve daha sonraki

öğrenme deneyimlerinde nasıl kullandıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı terminolojisine aşina olmadıkları ve konu hakkındaki becerileri öğretmek için belirli bir anlayışa sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının ilgili becerileri öğretmede ders planı hazırlamadıkları ya da tematik üniteler oluşturmadıkları tespit edilmiştir.

Wang (2011), “*Bir Bilgi Okuryazarlığı Entegrasyon Modeli ve Yükseköğretimde Uygulanması (An Information Literacy Integration Model and its Application in Higher Education)*” başlıklı araştırmasında yükseköğretimdeki lisans programlarında bilgi okuryazarlığının öğretim programı entegrasyonu için bir model sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı 23 akademik personel ve kütüphaneci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bilgi okuryazarlığı entegrasyonunun temel özellikleri belirlenmiştir. Araştırmada bu süreç anlatılarak mühendislik programında başarıyla uygulandığını ifade edilmiştir.

Liao ve Chang (2010), “*Küreselleşme Perspektifinden Kentsel-Kırsal Farklılıklarıyla Tayvan Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlıklarını Keşfetme (Explore The Influences to Taiwan Students’ Information Literacy with the Urban-Rural Differences from the Perspective of Globalization)*” başlıklı araştırmasında Tayvanlı öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarına, öğrencilerin yaşam alanları, okulların şehirleşmesi, evde bilgisayar kullanımı internet tesisi, sınıflar ve toplumdaki aile durumu arasındaki farklılıkların etki ettiğini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra yaşanan bölge, bilginin edinildiği çevre ve bireysel deneyimlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığını etkilediği saptanmıştır.

Walczak, Sammet ve Reuter (2010), “*Grafik Sanat ve Tasarım Öğrencilerine Bilgi Okuryazarlığını Tanıtma Programı (A Program for Introducing Information Literacy to Commercial Art and Design Students)*” başlıklı araştırmalarında uygulamalı sanat ve tasarım okulunda, okul çapında sürdürülebilir bir bilgi okuryazarlığı programı geliştirme ve uygulama sürecin gerçekleştirmeyi hedeflemişlerdir. Oluşturulan program her ne kadar öğrencilerin bilgi okuryazarlığı bilgi ve becerilerini geliştirmek için bir eylem planı oluşturmak olsa da uygulama bilgi okuryazarlığı programının eksiklerini değerlendirmeye yönelmiştir. Program, bilgi okuryazarlığı öğrencisi öğrenme çıktılarının, öğretim programındaki belirli genel eğitim ve sanat ve tasarım

derslerine dahil edilmesini gerektirir. Araştırma sonuçları bilgi okuryazarlığı öğretiminin daha fazla çaba gerektiren ve devam eden bir çaba olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda geliştirilen program bilgi okuryazarlığına ilişkin iki genel eğitim ve 12 program dersini içerecek şekilde öğretim programıyla ilişkilendirilmiştir. Bu durum kütüphaneciler, fakülteler ve idareciler arasında etkili bir iş birliği için sağlam bir temel atıldığını göstermektedir.

Earp (2009), *“Bilgi Okuryazarlığını Öğretmen Eğitimine Entegre Etmek: Başarılı Bir Destekleme Projesi (Integrating Information Literacy into Teacher Education: A Successful Grant Project)”* başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığı eğitiminin Carnegie Vakfı²⁶ tarafından büyük bir orta kamu üniversitesinde bir öğretmen eğitim programına entegre edilme sürecini açıklamaktadır. 1092 öğrenciye verilen kütüphane eğitimi sonrasında kütüphanecilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük sorunun eğitimin süresi olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda bilgi okuryazarlığı programının her dönem gelişip büyümeye devam edeceğinin altını çizmiştir.

Gross (2009), *“Bilgi Okuryazarlığı Öğretiminin Değerlendirilmesi (Assessment of Information Literacy Instruction)”* doktora tezinde lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı başarılarını ölçmeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda araştırmacı uygulamalı olarak yürüttüğü çalışmada verileri her bir sınıfın 20-25 arasında değiştiği 125 öğrenciden elde etmiştir. Araştırmada öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında 20 soruluk bir anket verilmiştir. Buna ilaveten araştırma sürecinde öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için yansıtıcı kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Süreç sonunda öğrencinin öğrendiklerini test etmek amacıyla deneysel final şeklinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Buna göre öğrencilere rastgele bir konu verilmiştir ve verilen süre içerisinde öğrencilerin kütüphanede araştırma yapmaları ve edindikleri bilgileri kullanarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda test öncesi ve sonrasında kullanılan anketin öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede güvenilir bir yöntem olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın araştırmada kullanılan yansıtıcı kompozisyon ve deneysel final sınavı

²⁶ Carnegie Vakfı, 14 Aralık 1910 tarihinde Andrew Carnegie tarafından ABD’de kurulan ve bugün Çin, Lübnan, Belçika, Rusya, Hindistan olmak üzere altı küresel merkeze sahip, kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. Kuruluşun amacı, yönetim, jeoekonomi ve strateji bağlamında uluslararası iş birliğini geliştirmek ve Birleşmiş Milletlerin aktif çalışmalarını geliştirmektir. Vakıf hakkında detaylı bilgi <https://carnegieendowment.org/> adresinde açıklanmıştır.

sonuçlarından elde edilen puanlar test öncesi-sonrasında kullanılan anket puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları yansıtıcı kompozisyon ve deneysel final sınavı yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerinde güvenilir değerlendirmeler sunarken, objektif anket yönteminin faydasının şüpheli olduğunu göstermiştir.

Cameron, Wise ve Lottridge (2007), *“Bilgi Okuryazarlığı Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması (The Development and Validation of the Information Literacy Test)”* başlıklı araştırmasında ACRL Bilgi Okuryazarlığı Yükseköğretim Standartları ile ilgili öğrenci yeterliliğini ölçen standartlaştırılmış bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda geliştirilen test, ACRL bilgi okuryazarlığı standartlarından dördünü (ihtiyaç duyulan bilginin kapsamını ve niteliğini belirleme, ihtiyaç duyulan bilgilere etkin ve verimli bir şekilde erişme, bilgi ve kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirerek değerler sistemine dahil etme ve son olarak bilginin kullanımını çevreleyen ekonomik, yasal ve sosyal anlar ve bilgiye etik ve yasal olarak erişme ve kullanma) ölçme özelliğine sahip bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Cannon (2007), *“Dijital Uçurumun Kapatılması: Kentsel Lisansüstü Öğretmen Eğitimi Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı ve Öğretme Bilgi Okuryazarlığını Entegreye Hazır Olma Durumlarının Değerlendirilmesi (Closing The Digital Divide: An Assessment of Urban Graduate Teacher Education Students’ Knowledge of Information Literacy and Their Readiness to Integrate Information Literacy into Their Teaching)”* isimli betimleyici nitelikte yürüttüğü araştırmasında Kuzey Kaliforniya’daki iki özel üniversitede 126 lisansüstü öğretmen eğitimi programına kayıtlı öğrencinin bilgi okuryazarlığı bilgilerini derslerine entegre edebilme durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı bilgilerinin asgari düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı ulaşılan sonucun lisansüstü öğretmen eğitimi öğrencileri açısından bilgi okuryazarlığının önemli bir beceri olarak görülemeyebileceğini ifade etmiştir. Son olarak araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı bilgilerini akademik çalışmalarına ya da sınıf öğretimlerine entegre edemedikleri belirlenmiştir.

Craig ve Corrall (2007), “*Fark Yaratmak mı? İngiltere’de Ön Kayıt²⁷ Hemşirelik Öğrencileri İçin Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkisinin Ölçülmesi (Making a Difference? Measuring the Impact of an Information Literacy Programme for Pre-registration Nursing Students in the UK)*” başlıklı araştırmalarında bir İngiltere yükseköğretim kurumunda hemşirelik öğrencilerine yönelik bilgi okuryazarlık programının öğrencilerin becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmak için: beceri düzeylerini, güvenlerini etkileyen faktörleri ve beceri, güven ve demografik özellikler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma, öğrencilerin arama motorlarının ve diğer kaynakların göreceli yararlarını anlamalarına yardımcı olma ihtiyacı da dâhil olmak üzere programın etkinliğini ve gelişim alanlarını ortaya koymuştur.

Critchfield (2005), “*Üniversite Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Bilgi Okuryazarlığı Göstergesinin Geliştirilmesi (The Development of an Information Literacy Indicator for Incoming College Freshmen)*” başlıklı araştırmasında ACRL (2000) yükseköğretim bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartlarına dayalı kapsamlı bir bilgi okuryazarlığı ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında belirlenen amaç doğrultusunda geliştirdiği ölçeğin ACRL tarafından kabul edilen bilgi okuryazarlığı yeterlik standartlarının seviyelerini belirlemede kapsamlı bir değerlendirme aracı olduğunu ifade etmiştir. Ölçeğin son hali 35 maddeden oluşmaktadır.

Costantino (2003), “*Paydaşların Lisans Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığı Yetkinliklerinin Önemine İlişkin Algıları (Stakeholders’ Perceptions of the Importance of Information Literacy Competencies within Undergraduate Education)*” başlıklı araştırmasında lisans öğrencileri, öğretim üyeleri ve öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin ne kadar önemli olduğunu, bu becerilerin öğretilip öğretilmediğini ve paydaşlar için bilgi okuryazarlığı becerilerine yönelik farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. Araştırmacı elde ettiği verilere dayanarak paydaşların birçoğunun bilgi okuryazarlığının anlamının farkında olmamaları nedeniyle araştırmanın farkındalık oluşturma noktasında faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu kapsamda söz konusu

²⁷APA (2021)’e göre Okula yeniden dönen öğrenciler için resmi kayıt öncesindeki özel kayıt biçimidir (Merriam-Webster, 2022). Detaylı bilgi <https://www.merriam-webster.com/> adresinde açıklanmıştır.

araştırma kesitsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırma sonuçları veri toplama araçları arasında bilgi okuryazarlığına ilişkin inanç ve uygulama arasında bir çelişki olduğunu ortaya koymuştur. Şöyle ki, katılımcılar bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemli olduğunu düşünmelerine karşın uygulamada yeterince faaliyette bulunmamışlardır. Buna göre öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini öğrenmediği ve eğitim sürecinde inanç ve uygulama arasında ciddi bir boşluk olduğu tespit edilmiştir.

Branch (2003), “*Öğretme, Öğrenme ve Bilgi Okuryazarlığı (Teaching, Learning and Information Literacy)*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 20 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığını tanımlayabildikleri, eğitim sonrasında bilgi okuryazarlığının öğretmen olarak hayatlarının bir parçası olacağı konusunda fikir edindikleri tespit edilmiştir. Buna ilaveten öğretmen adaylarının eğitim sonunda bilgi ihtiyacını belirleme, bu ihtiyacını karşılamak için bilgi kaynaklarına erişime ve eriştiği bilgileri eleştirel olarak değerlendirme yeteneği yönlerinden kendilerini daha fazla bilgi okuryazar hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmacı, elde ettiği bulgular ışığında öğrencilerin her türlü sorunu çözebilmeleri için bilgiyi tanımlama, bulma ve etkili bir şekilde kullanabilme becerilerine ihtiyacı olacaklarının altını çizmiştir.

Todd, Lamb ve McNicholas (1992), “*Bilgi Okuryazarlığının Gücü: 21. Yüzyıl İçin Eğitim ve Kaynakların Birliği (The Power of Information Literacy: Unity of Education and Resources for the 21st Century)*” başlıklı araştırmalarını eylem araştırması şeklinde yürütmüşlerdir. Buna göre araştırmacılar bilgi okuryazarlığı becerileri programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 7., 9. ve 11. sınıflarda görev yapan 8 öğretmen ve 110 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular bilgi okuryazarlığının anlamlı öğrenmeyi garanti altına almak için bilgi kaynaklarını anlamlı bir şekilde bir araya getirmeye katkı sağladığı ve bu durumun öğrencilere birtakım sorunları çözme ve eyleme geçme konusunda özgüven kazandırdığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılma, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme konusunda özgüven kazandıkları tespit edilmiştir. Buna ilaveten araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının dersin hem hazırlık

aşamasında hem de ders sırasında içeriğin sunmalarında zamandan tasarruf etmelerinde ve öğrenme-öğretme sürecini hızlandırmalarında önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler bilgi okuryazarlığının büyük öğrenci gruplarının kullanımını kolaylaştırdığını, çok kültürlü gruplarla çalışırken dil problemini azalttığını belirtmişlerdir.

Yurt dışında bilgi okuryazarlığı konusunda yapılan uygulamalı araştırmaların COVID-19 salgın sürecinde bilgi okuryazarlığını, bilgi okuryazarlığı standartlarını, kütüphane kullanımını, bilgi okuryazarlığı öz yeterliğini ve diğer okuryazarlıkla (dijital okuryazarlık vb.) ilişkilendirilmesini inceleyen ve bilgi okuryazarlığı eğitimi aracılığıyla hedeflenen örneklem grubunun bilgi okuryazarlıklarının geliştirilmesi sürecini inceleyen araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmaların nicel, nitel, karma araştırma ve eylem araştırması yöntemleri ile kurgulandığı tespit edilmiştir. Öte yandan araştırmalar öğretmenler, öğretmen adayları, akademik kütüphaneciler şeklinde belirlenen örneklem ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, senaryo görevleri, odak grup görüşmeleri, anket ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. İncelenen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında katılımcılar bilgi okuryazarlıklarının iyi olduğunu ve bu konudaki becerilerin önemli olduğunu düşünseler de araştırma sonuçları bunun tam aksini göstermektedir. Başka bir deyişle araştırma sonuçları katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin terminoloji hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, var olan bilgilerini de ders sürecine ve akademik çalışmalara entegre edemediklerini ortaya koymuştur. Bu noktada araştırma sonuçlarındaki genel kanı bilgi okuryazarlığının entegre edildiği araştırmaların olumlu sonuçlar verdiği yönündedir. Son olarak COVID-19 salgın sürecinde bilgi okuryazarlığının öneminin ortaya koyan araştırmalarda bilgi okuryazarlığına teknoloji entegrasyonun önemli olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

2.10.2.2 Yurt içinde yapılan uygulamalı araştırmalar

Aşağıda yurt içinde yayımlanan uygulamalı araştırmalar paragraflar halinde açıklanmıştır:

Soylu (2022), “*Oyunlaştırmayla Zenginleştirilmiş Bilgi Okuryazarlığı Hibrit Eğitiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*” başlıklı doktora tezinde bir devlet üniversitesinde 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin oyunlaştırmaya yönelik algı, motivasyonlarını belirlemek, bilgi okuryazarlığı dersinin oyunlaştırmayla zenginleştirilmiş hibrit yöntemlerle öğretilmesinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel metodolojilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Oyunlaştırmaya Yönelik Algı”, “Motivasyon Belirleme Anketi”, “Oyunlaştırılmış Eğitimin Değerlendirilme Anketi” ve “Geleneksel Eğitimin Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda derslerin oyunlaştırılmasının öğrencilerin algı ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öte yandan bilgi okuryazarlığı dersinin deney grubundaki öğrencilerin oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş hibrit eğitimin başarılarını artmasında etkili olduğu fakat kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında herhangi bir değişim görülmediği sonucuna varılmıştır.

İpek (2021) “*Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı doktora tezinde din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler (cinsiyet, demografik özellikler, eğitimsel özellikler, sınıf düzeyi, yerleşim yeri [kırsal-kentsel] gibi) açısından incelenmesi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel metodoloji kapsamında betimsel bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir yordayıcılık olduğunu saptamıştır. Öte yandan bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkilemesine karşın epistemolojik inançlarında herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyinin ile öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırmada dikkat çekici bir diğer bulgu ise öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri arttıkça bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin düşmesidir. Benzer şekilde öğrencilerin internet kullanma süreleri epistemoloji inançları üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.

Tuncay (2021), “*Yaşam Boyu Öğrenme, Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık ve Yenilikçilik İlişkisi: Üniversite İdari Personeli Üzerinde Bir Araştırma*” başlıklı yüksek lisans tezinde üniversitede farklı görevlerde bulunan personelin (Memur, kütüphaneci, mühendis, öğretim görevlisi, yönetici, teknik personel) yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlıkları ve dijital okuryazarlıklarının yenilikçi davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”, “Yenilikçi Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen değişkenler arasında (Bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve yenilikçi öğrenme) olumlu ve yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten yaşam boyu öğrenmenin bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık ile olumlu ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanırken, dijital okuryazarlık ve yenilikçi davranış arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Erdem (2021), “*Bilgi Okuryazarlığı ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)*” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin bilgi okuryazarlıkları ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bilgi okuryazarlığına ilişkin algılarının kolektif öğretmen yeterliği davranışlarına etkisini bulmayı amaçlamıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri arttıkça kolektif öğretmen yeterliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yordamlı (2020), “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*” başlıklı yüksek lisans tezini ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. Bu kapsamda araştırmacı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Epistemolojik İnançlar Ölçeği”, “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlıklarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan kadın

öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişki erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişki birinci ve ikinci sınıf düzeyinde üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyine kıyasla daha düşük olduğudur.

Duygulu Dardağan (2019), *“Lise Öğrencilerine Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılmasında Okul Kütüphanecilerinin Rolü: Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okulları Lisesinde Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Değerlendirilmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde lise öğrencilerinin bilgi okuryazarlıklarını deneysel bir araştırma ile inceleyerek bilgi okuryazarlığı programının gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada uygulama sonrasında öğrencilerin bilgi okuryazarlık durumlarındaki olumlu yöndeki gelişme ile bilgi okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği kanıtlanmıştır.

Özgüven (2019), *“Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerini Geliştirmede Kullanıcı Eğitiminin Rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği”* başlıklı yüksek lisans tezinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında üniversite kütüphanelerinin rolünü ve önemini üniversite öğrencileri bağlamında ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini kazanma durumlarını ölçen “Başarı Testi” ve “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kütüphaneyi kullanma sıklığının düşük olduğu, üniversite eğitimlerine kadar eğitim öğretim hayatları boyunca bilgi okuryazarlığına veya kütüphane eğitimine ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesinde kütüphane kullanım (kütüphane hizmetlerinden yararlanma, katalog tarama vb.) ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin oldukça düşük olduğu ancak bu durumun uygulama sonrasında olumlu yönde değiştiği ortaya konulmuştur.

Şenyurt ve Önal (2019), *“Türk Millî Eğitim Sisteminde Bilgi Okuryazarlığı: Politikalar, Öğretim Programları, Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma”* başlıklı araştırmalarında Türk Millî Eğitim sistemine yön veren politika belgeleri ve 9. sınıf düzeyindeki öğretim programlarını, öğretmen uygulamalarını incelemişlerdir.

Ayrıca araştırmacılar sürece öğrenci görüşlerini de dahil ederek buradan elde ettikleri veriler aracılığıyla bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırma sürecinde yapılanları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar incelemiş oldukları politika belgelerinde bilgi okuryazarlığına ilişkin gerekli alt yapının oluşturulmasına dikkat çekildiğini ancak uygulama boyutunda önemli role sahip kütüphanecilerin varlığından ve öğretim programları ile ilişkilendirilmesinden bahsedilmediğini tespit etmişlerdir. Öte yandan araştırmacılar öğretim programlarında bilgi okuryazarlığı becerilerine değinilse de bu konuda planlama boyutunun eksik olduğu müddetçe hayata geçirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin öğrencilerin araştırma konularını değerlendirmede gerekli tüm unsurlara önem verdikleri ifade ettikleri ancak öğrencilerin araştırma konularını hazırlamaları konusunda öğretmenlerinden yeterli desteği alamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Zan (2019), “*Pedagojik Formasyon Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri*” başlıklı araştırmasını nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desenle yürütmüştür. Araştırmada katılan 106 öğretmen adayından toplanan veriler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarı bireylerin sahip olması gereken özellikleri genel itibarı ile açıkladıkları ancak özelde (bilginin güvenilirliği, geçerliği, değerlendirilmesi gibi hususları vb.) bu durumu açıklamada zorlandıklarını göstermiştir.

Bağcı ve Bağcı (2018), “*Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlıkları ile Kişisel Gelişim Yönelimlerinin İncelenmesi*” başlıklı araştırmalarını tarama modelinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında bilgi okuryazarlığı ve kişisel gelişim yönelimi arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından (Sınıf düzeyi, lise mezuniyet türü) incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği” kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, lise mezuniyet türüne göre farklılaştığı ve bu farklılığın genel lise mezunu öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin kişisel gelişim yönelimlerinin yüksek olduğu saptanmış olup bu durumun sınıf düzeyi ve lise mezuniyet türüne göre

farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin bilgi okuryazarlıkları ile kişisel gelişim yönelimlerinin alt boyutları olan değişime hazır olma, planlı olma, kaynakları kullanma ve amaçlı davranış boyutlarında bir ilişki görülmemiştir.

Gülnar ve Acar (2018), *“Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algılarının Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi”* başlıklı araştırmalarını tarama modelinde gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler (Cinsiyet, internet kullanma sıklığı ve Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıkları) açısından incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği” ve Web 2.0 teknolojilerini kullanma durumunu ölçen bir “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ancak cinsiyet açısından bakıldığında kadın öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre değiştiği, başka bir deyişle yıllar içinde artış gösterdiği saptanmıştır. Son olarak öğrencilerin internet kullanma sıklıklarına göre değişiklik göstermezken, Web 2.0 teknolojilerini kullanma durumlarına bağlı olarak bilgi okuryazarlıklarının farklılaştığı görülmüştür.

Sural ve Dedebali (2018), *“Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığı ve Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”* başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının bilgi ve program okuryazarlığı düzeylerini araştırarak, iki okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının her iki okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler (Üniversite, öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi) açısından incelemişlerdir. Tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığının kendi aralarında güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinde bir farklılaşma görülmezken, program okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Öğretmen adaylarının okudukları bölümün bilgi okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı

saptanmıştır. Son olarak üniversite değişkenine bakıldığında Sinop Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu durumun ortaya çıkmasında ders içeriklerinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak (2018), *“Bilgi okuryazarlığı, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Etkili Okul: Yapısal Eşitlik Modellemesi”* başlıklı araştırmalarında ilkököl öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve çalıştıkları okulların etkililiğine yönelik algıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri gösteren teorik modeli test etmeyi amaçlamışlardır. Korelasyonel araştırma şeklinde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”, “Etkili Okul Ölçeği” ve “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 yılında Erzincan'da görev yapan 369 ilkököl öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığı, etkili okul ve kolektif öğretmen yeterliliğinin ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur.

Bakırcı ve Günbatar (2017), *“Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları”* başlıklı araştırmalarında fen ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile BİT'e (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) yönelik tutumlarının araştırılmasını amaçlamışlardır. Tarama modelinde yürütülen araştırmaya 173 fen bilimleri, 156 ilköğretim matematik öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olması BİT'e olan tutumlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öte yandan fen bilimleri öğretmen adaylarının matematik öğretmen adaylarına kıyasla bilgi okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklar, Dulkadir Yaman ve Kabakçı Yurdakul (2017), *“Çevrim İçi Bilgi Arama Stratejilerinin Belirleyicileri Olarak Bilgi Okuryazarlığı ve Dijital Doğuş”* başlıklı araştırmalarında çevrim içi bilgi arama stratejilerinin bilgi okuryazarlığı ve dijital doğuş ile ilişkilerini, bir dijital yerli üniversite öğrencisi örneklemini araştırmayı amaçlamışlardır. 398 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada

veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”, “Çevrim içi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri” ve “Dijital Doğuş Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığının ve dijital doğuşun çevrim içi bilgi arama stratejilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dombaycı ve Ercan (2017), “*Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının (fen bilgisi, felsefe ve sınıf öğretmenliği) bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını ve bilgi okuryazarlığı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından (öğretmen adaylarının okudukları bölüm, kütüphane kullanım durumu, cinsiyet, bilimsel dergi aboneliği, kitap okuma alışkanlığı ve internet kullanım amaçları) incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplam aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”, “Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca düzenli kitap okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sağlam, Çankaya, Üçer ve Çetin (2017), “*Bilgi Okuryazarlığının Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi*” başlıklı araştırmalarını ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar ortaokul öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerini, eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi ve bilgi okuryazarlığı düzeyinin eleştirel düşünme eğilimini yordama durumunu incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve bilgi okuryazarlık seviyelerinin düşük olduğu, eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Son olarak bilgi okuryazarlığının eleştirel düşünmenin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Solmaz (2017), “*Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişki*” başlıklı araştırmasında yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 127 beden eğitimi öğretmeni adayı ile yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ve bilgi okuryazarlık eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri arttıkça yaşam boyu öğrenmelerinin artacağını ortaya koymuştur.

Özgür (2016), “*Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma*” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, bilgi okuryazarlıkları algıları ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlilikler Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ve yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ilişkinin olduğu ve bilgi okuryazarlığı öz yeterliğinin, yaşam boyu öğrenme yeterliğinin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2016), “*Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerileri*” başlıklı çalışmada üniversite kütüphanesinde yarı zamanlı olarak 30 öğrencinin bilgi okuryazarlığı becerileri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel araştırma şeklinde yürütülen çalışmada tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini edinme durumunu değerlendirmek için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan soru formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öntest sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin kütüphane imkânlarını etkili şekilde kullanamadıkları ve hizmetleri yeterince tanımadıkları tespit edilmiştir. Sontest sonuçlarında ise öğrenciler öntest sonuçlarına kıyasla daha yüksek puan almışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama sonrasında son testten daha yüksek puan alması konu ile ilgili farkındalığın kazandırılmasında ve öğrencilerin sontestten daha yüksek puan almalarında etkili olduğu görülmüştür.

Yıldız (2016), “*Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin Gelişiminde Araştırma Metotları Dersinin Rolü*” başlıklı araştırmasında Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Araştırma Metotları dersini alma durumlarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemişlerdir. Deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin araştırma metotları dersini aldıktan sonra bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, kullanma ve bu bilgiyi etkili şekilde kullanabildikleri saptanmıştır.

Ünal ve Er (2015), “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyelerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı boyutlarında (bilgiye erişim, bilgi üretme, bilgiyi etik ve yasal şekilde kullanma) yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgiye daha ziyade medya aracılığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla ulaştıkları tespit edilmiştir.

Bayrak (2014), “*Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin nasıl olduğunu araştırmıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4. sınıftaki öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarının 1,2 ve 3. sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bilgi okuryazarlıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2014), “*Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi*” başlıklı araştırmasını ilişkisel tarama

modelinde gerçekleştirilmiştir. 1. ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlıklarının birbiri ile ilişkili olma durumunun araştırıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlıkları ve bilgi okuryazarlıklarının ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca 4. sınıftaki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin 1. sınıftaki öğretmen adaylarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel (2014), “*Araştırma Görevlilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Eğitim Gereksinimleri: Ankara Üniversitesi Örneği*” başlıklı çalışmada, araştırma görevlilerinin bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri ve buna bağlı olarak eğitim beklentileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Anket Formu” kullanılmıştır. Ankara Üniversitesi’nde görevli 556 araştırma görevlisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırma görevlilerinin fiziksel olarak kütüphaneleri oldukça seyrek kullandıkları, kütüphaneleri fiziksel olarak kullanmak yerine dijital kaynaklardan bilgiye erişimi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma görevlilerinin bilgi kaynakları ve bilgi erişim imkanlarına yönelik düzenlenen eğitimlere katılmak yerine konu ile ilgili olarak daha ziyade kişisel deneyimleri aracılığıyla bu becerileri edindikleri saptanmıştır. Son olarak araştırma görevlileri düzenlenen eğitimlere katılsalar bile bu etkinliklerin çeşitli yazılım ve veri tabanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler olduğunu ancak bu eğitimlerinde kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Balcı (2013), “*Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*” başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmen adayları ile çalışmıştır. Araştırmacı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarısı, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği”, “Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ve

bilgisayar öz yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarılarının düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Özbay ve Çelik (2013), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*” başlıklı araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya Ondokuz Mayıs, Gazi, Selçuk, Mersin ve Dicle Üniversitelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 666 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere kıyasla bilgi okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Ayrıca beş üniversite arasından öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyi en yüksek Ondokuz Mayıs Üniversitesi, en düşük ise Mersin Üniversitesi öğrencilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Adalıer ve Serin (2012), “*Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlilikleri (Teacher Candidates’ Information Literacy Self- Efficacy)*” başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının sosyo demografik özellikleri (cinsiyet, İngilizce yeterlik düzeyleri [kendi algılarına göre] ve bilgisayar kullanım deneyimleri) ile bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma deneyimleri, İngilizce yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar ulaştıkları bulgular ışığında öğretmen adaylarının eğitim programlarında bilgi okuryazarlığına yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özmuşul (2012), “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşleri: Bilgi Okuryazarlığı Açısından Bir Çözümleme*” başlıklı araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye ilişkin görüşlerini bilgi okuryazarlığı açısından incelemiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin geleneksel bilimsel bilgi anlayışının etkisinde olduğu tespit edilmiştir.

Nitekim bulgulara öğrencilerin bilimsel bilginin kapalı olduğu ve değişebilirliğine orta derecede katıldıkları; not ortalaması yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere kıyasla bilimsel bilginin gerekçelendirilebilirliği görüşüne daha çok katıldıkları tespit edilmiştir.

Adıgüzel (2011), “*Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi*” başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarını ölçebilmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirdiği araştırmasında ilgili verileri Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı 250 öğrenciden toplanmıştır. İlk hali 38 maddeden oluşan ölçekten faktör analizi sonrasında 9 madde ölçekten çıkarılmış ve 29 maddelik ölçek elde edilmiştir. Döndürme işlemi sonrasında ölçeğin dört faktörden (Bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeleri dikkate alma) oluştuğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .928, varyansı 53.43 olduğu belirlenmiştir.

Ata (2011), “*Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojilerini Kullanım Durumları ile Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanma durumları ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırma sonucunda veri toplama aracı olarak “Anket Formu”, “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ve yabancı dil seviyesi, bilgisayar sahipliği, internet kullanım sıklıkları, web teknolojileri kullanım sıklıkları ile anlamlı yönde farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak yabancı dil düzeyine, internet kullanım sıklıklarına ve Web 2.0 teknolojilerini kullanma durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür.

Ata ve Baran (2011), “*Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Düzeyine, Cinsiyete, Bilgisayar Sahipliğine ve İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre İncelenmesi*” başlıklı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarını araştırmışlardır. Araştırmada

veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların bilgi okuryazarlıklarının cinsiyete göre farklılık göstermezken, yabancı dil ve internet kullanım sıklıklarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

İleri (2011), “Okul Kütüphanelerinde Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi ve Bir Örnek: Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu” başlıklı yüksek lisans tezinde Plus bilgi okuryazarlığı modeline uygun şekilde çalışma kağıtları oluşturmuştur. 630 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada hazırlanan çalışma kağıtlarının içeriği ön anket/ test ve son anket/test ve Plus bilgi okuryazarlığına ilişkin konu anlatımından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ülkemizdeki okul kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı eğitiminin verilmesinde standart bir ders planının oluşturularak uygulanması ve uygulama sürecine ilişkin ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerektiği saptanmıştır.

Demiralay ve Karadeniz (2010), “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımının, İlköğretim Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algılarına Etkisi” başlıklı araştırmalarını ilişkisel arama modelinde gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Anketi” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının bilgi iletişim teknolojilerini kullanma deneyimine, sıklığına ve erişim koşullarına göre anlamlı yönde farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Argon, Öztürk ve Kılıçaslan (2008), “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırmalarını öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerini çeşitli değişkenler (Cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü [genel lise, yabancı dil ağırlıklı lise]) açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Korkut ve Akkoyunlu (2008), “*Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz Yeterlikleri*” başlıklı araştırmalarında yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Bilgisayar Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların bilgi okuryazarlık öz yeterlik algılarının yüksek çıktığı, bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik düzeylerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızıl (2007), “*Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı (Selçuk Üniversitesi)*” başlıklı yüksek lisans tezinde Fen Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin mevcut durumunu incelemiştir. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Anket Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığının (bilme, erişim, değerlendirme ve kullanma) tüm alt boyutlarına ilişkin becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği, öğrencilerin bilgi okuryazarlığının bilme, erişim ve değerlendirme aşamalarında yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Kızılaslan (2007), “*Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphaneleri: Bilgi Okuryazarlığı Planı Hazırlama Unsurları*” başlıklı yüksek lisans tezinde üniversite kütüphaneleri ve bilgi okuryazarlığı ilişkisini araştırmıştır. Ayrıca araştırmada, üniversite kütüphanelerinde bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmak maksadı ile bilgi okuryazarlığı planı hazırlamanın gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda ilgili literatür desteği ile üniversite kütüphanelerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmada ne kadar etkili olduğu kanıtlanmıştır. Buna ilaveten bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında çevrim içi eğitimler, kılavuz kitaplar, ders içerikli eğitimler gibi yaygın eğitim türlerinin tercih edildiği tespit edilmiştir.

Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay (2006), “*Developing the Information Literacy Self-Efficacy Scale*” başlıklı araştırmalarında bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerini ölçebilmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri farklı branşlardan olan 415 öğretmenden toplanmıştır. İlk hali 40 maddeden

oluşan ölçekten faktör analizi sonrasında 12 madde çıkarılmış ve 28 maddelik ölçek elde edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .92 tespit edilmiştir.

Usluel (2006), “*Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterliklerinin Karşılaştırılması*” başlıklı araştırmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterliklerinin cinsiyet ve bilgisayar kullanım düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Buna göre araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının cinsiyete göre bir farklılık göstermezken bilgisayar kullanım düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Başaran (2005), “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi*” başlıklı araştırmasında bilgi okuryazarlığının ne olduğu ve bilgi okuryazarı olmanın önemine değinerek sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Alan araştırması yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyesinin oldukça iyi olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bilgiyi saklama ve prosedüre uygun şekilde bilgiyi araştırma konusunda yetersiz oldukları saptanmıştır.

Koç ve Koşaner (2005), “*Bilgi Okuryazarlığı ve Aktif Eğitim: Bir Uygulama Örneği*” başlıklı araştırmalarında hızlı teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan bilgi toplumunun nitelikli bireylerin ve bu bireyleri yetiştirmek için gereken eğitimin özelliklerini ele alarak aktif eğitimin bilgi toplumunun gereksinimi olan bilgi okuryazarı bireyleri yetiştirmedeki rolünü uygulama üzerinden incelemeyi amaçlamışlardır. Buna göre araştırmada probleme dayalı öğretimin basamaklarına entegre edilen bilgi okuryazarlığı modülü geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve çözümlemeli düşünme

becerilerini desteklediği ve probleme dayalı öğrenme modeli ile eğitim gören öğrencilerin birer bilgi okuryazarı birey olarak yetiştiği tespit edilmiştir.

Akdağ ve Karahan (2004), “*Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” başlıklı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerini internet kullanma durumlarına ve öğrenim gördükleri fakülteye göre incelemiştir. Buna göre araştırmada veri toplama aracı olarak Temel Bilgi Teknolojileri dersi kapsamında kullanılan “Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarının interneti kullanma sıklıklarına göre değiştiği tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

Kurbanoğlu (2003), “*Öz-yeterlik: Bilgi Okuryazarlığı ve Hayat Boyu Öğrenme ile Yakın İlişkili Bir Kavram*” başlıklı araştırmasında bilgi ve bilgisayar okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının olumlu olduğunu tespit edilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik inançlarını dokuz aşamada (Bilgi ihtiyacının tanımlanması; arama stratejisini belirleme; kaynak bulma ve kaynaklara erişim; bilgiyi değerlendirme ve anlama; bilgiyi yorumlama, sentezleme ve kullanma; bilgilerin iletilmesi; ürünü ve süreci değerlendirmek; kendi kendine üretilen bilgiyi gözden geçirmek, geliştirmek ve güncellemek; fikri özgürlük ilkelerini tanımak, bunlara saygı göstermek ve bilgiye eşit erişim) ayrıntılı olarak incelemiştir. Buna göre 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öte yandan, birinci sınıf öğrencileri, bilgi ihtiyacının tanımlanması, arama stratejilerinin başlatılması, bilgi kaynaklarının belirlenmesi, bilgiye erişilmesi, bilginin değerlendirilmesi ve yorumlanması, yorumlanması, sentezlenmesi ve kullanılması gibi belirli kategoriler için daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu görülmüştür.

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2002), “*Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki*” başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmak amacıyla 12 haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim ile öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algısına, bilgisayar öz yeterlik algısı ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiye ve öğretmen adaylarının kendilerini bilgi okuryazarlığı becerileri açısından nerede gördüklerine bakılmıştır. Betimsel ve deneysel yöntemlerin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Başarı Testi”, “Bilgisayar Öz Yeterlik Algı Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algısı ve bilgi okuryazarlığı başarı düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı düzeyleri arttıkça bilgisayar öz yeterlik algıları yükseldiği ve bilgisayar öz yeterlik algıları yükseldikçe bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin başarılarının da arttığı tespit edilmiştir.

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001), “*Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma*” başlıklı araştırmalarında 6. sınıf öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlamışlardır. Deneysel desende yürütülen araştırmada veri toplama süreci öğrencilere düzenli ödevler verilerek yürütülmüş ve ödevler rubrik aracılığıyla değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmayı yürütecek olan kütüphaneci ve öğretmenlere eğitim-öğretim yılı başlamadan bilgi okuryazarlığı hakkında seminer verilmiştir. Uygulama süreci 15 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin erişilerinde anlamlı değişikliğin olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilgi okuryazarlığına ilişkin yurt içinde yapılan uygulamalı araştırmalar incelendiğinde bilgi okuryazarlığının diğer okuryazarlıklar (program okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık vb.), epistemolojik inanç, eleştirel düşünme eğilimi, hibrit eğitim, kolektif öğretmen yeterliliği, Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı gibi bilgi okuryazarlığı ile ilintili olduğu düşünülen konular ile birlikte araştırıldığı görülmüştür. Ağırlıklı olarak tarama ve ilişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmalarda durum çalışması, fenomenoloji ve karma yöntem gibi nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin

de kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra nicel metodoloji ile gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcının okuduğu bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, bilgisayar sahibi olma durumu, internet kullanım süresi gibi çeşitli değişkenlerin kullanıldığı saptanmıştır.

İncelenen araştırmalar Eğitim Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği vb.) öğrenim gören öğretmen adayları ve Bilgi ve Belge Yönetimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmanın yapıldığı bölümler dikkate alındığında sosyal bilgiler eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan bilimsel araştırmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak bilgi okuryazarlığı konusunda geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”, “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği” nin yanı sıra araştırmanın amacına bağlı olarak konu ile ilintili başka ölçeklerinde (Bilgisayar Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği, Etkili Okul Ölçeği, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği vb.) kullanıldığı tespit edilmiştir. Son olarak ilgili başlık altında incelenen araştırma sonuçlarına bakıldığında bilgi okuryazarlığı eğitiminin katılımcıların bilgi okuryazarlıklarını olumlu yönde etkilediği, bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme, dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme, eleştirel düşünme ve kolektif öğretmen yeterliği gibi ilişkilendirilen konu alanları ile ilintili olduğu ve bu konu alanlarının gelişimini desteklediği tespit edilmiştir. Öte yandan katılımcılar bilgi okuryazarı bireyin özelliklerini genel itibariyle açıklayabilirken detaylı olarak ifade edemedikleri, internet ve bilgisayar kullanım sıklığına bağlı olarak bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin düştüğü, bilgi okuryazarlığı eğitiminin öğrenci kütüphane kullanımını artırdığı görülmüştür. Belirlenen değişkenler açısından bakıldığında bölüm, cinsiyet, bilgisayar sahibi olma durumu, internet kullanım süresi ve mezun olunan lise türü açısından bilgi okuryazarlıklarının farklılaşmadığı saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında bilgileri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma yönteminin içeriği alt başlıklar halinde sırasıyla verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Bilimsel araştırmalar genel itibariyle literatürde nicel, nitel ve karma yöntem araştırmaları olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır (Creswell, 2017):

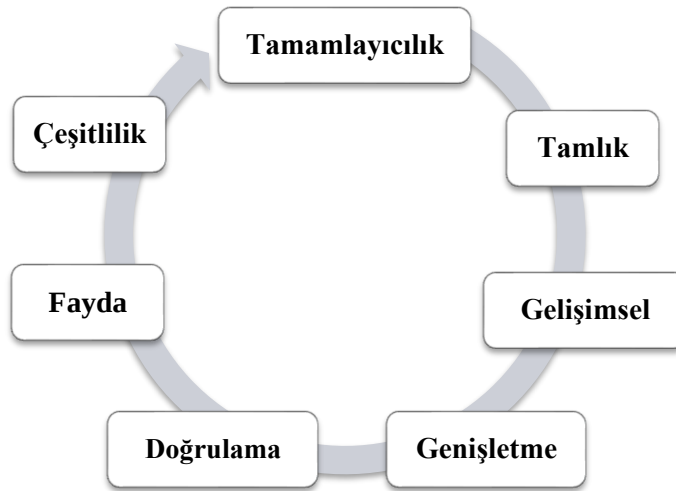
Nicel araştırmalar, pozitivist görüş ekseninde şekillenen, gerçekliği araştırmacıdan bağımsız olarak gören ve sürecin nesnel şekilde gözlenip ölçülebileceği varsayımına dayanan araştırmalardır. Buna göre nicel araştırmalar “tek gerçektir” düşüncesine dayanarak gerçekler ve duyguların birbirinden ayrıldığını savunur. Daha basit olarak nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi ile kanıtlar sunmaya çalışılır. Buradaki amaç, elde edilen veriler ışığında genelleme, tahmin ve nedensellik ilişkisini ortaya koymaktır (Büyüköztürk vd., 2017).

Nitel araştırma, bireylerin çeşitli konulara yönelik algı ve görüşlerinin doğal ortamında bütüncül şekilde nitel veri toplama araçları (gözlem, görüşme, doküman analizi vb.) ile incelendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aynı konu hakkında birbirinden farklı görüşlerin olabileceği ve dünyanın birden çok gerçekliğe sahip olduğu temeline dayanmaktadır. Bu sebeple nitel verilerin toplama ve analiz sürecini içermektedir. Nitel araştırmada araştırmacı genelleme yapmaktan ziyade araştırılan konu hakkında katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlamaya odaklanmaktadır. Genelleme yapma ise oldukça sınırlıdır (Demirbaş, 2015).

Karma yöntem araştırması, temelde nitel ve nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin birlikte kullanılarak araştırma probleminin geniş bir perspektiften farklı boyutları ile değerlendirilmesini içermektedir (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu açıdan bakıldığında karma araştırma yönteminin merkezinde birleştirme veya bütünleştirme fikri vardır (Creswell, 1999). Sınırlayıcı bir araştırma biçimi değil,

kapsamlı ve yaratıcı bir araştırma biçimidir. Ayrıca kapsayıcı, çoğulcu ve tamamlayıcıdır, araştırmacıların yöntem seçimine ve araştırma hakkında düşünme ve yürütmeye eklektik bir yaklaşım benimsemesini önerir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Ancak bu araştırma yöntemi aynı metodolojik gelenekten iki veya daha fazla yöntemin (tek bir çalışmada birden fazla nicel yaklaşım veya birden fazla nitel yaklaşım) kullandığı çoklu yöntem araştırmasından farklıdır. Öyle ki karma yöntemde, ilgili her bir yöntemin güçlü yanlarını potansiyel olarak en üst düzeye çıkaracak ve zayıf yönlerini en aza indirecek şekilde en az bir nicel yöntemi ve bir nitel yöntemi birleştirmesi söz konusudur (Creamer, 2018'den aktaran McCrudden, Marchand ve Schutz, 2019). Çünkü hem nitel hem de nicel araştırma doğaları gereği ile araştırma sürecini yürütme prosedürlerinden kaynaklı olarak kendince birtakım sınırlılıklara sahiptir (Mertens, 2020'den aktaran Gündoğan, 2021, s. 55). Bu açıdan bakıldığında karma yöntem araştırmalarında nicel verilerin nitel veriler ile açıklanması, ya da nitel verilerin nicel verilerin söz konusudur (Creswell ve Creswell, 2018). Böylece farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini destekleyici nitelikte kullanılması karma araştırmanın daha güçlü bir yapıya sahip olmasında etkili olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Karma yöntem araştırmasının amacı, nicel veya nitel araştırmadan birinin yerini almak değil, birbirinin güçlü ve zayıf yönlerini en aza indirmektir. Karşılıklı iki direğin birine nitel araştırma ve diğerine nicel araştırma şeklinde görselleştirme yapılsa karma yöntem araştırması orta alandaki geniş noktaları kapsar. Kategorik düşünme tercih edilirse, karma yöntem araştırması nitel araştırma sol tarafta ve nicel araştırma sağ tarafta olmak üzere üçüncü bir sandalyeye oturur (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 15). Buna göre karma yöntem araştırmalarının amaçları şu şekildedir:



Şekil 3.1 Karma araştırma yönteminin amaçları

Kaynak. (Venkatesh et al., 2013'den aktaran Caruth, 2013)

Şekil 3.1'ye göre karma yöntem araştırmalarının benzer deneyimler veya ilişkiler hakkında karşılıklı görüşler elde etmeyi (*tamamlayıcılık*), deneyimlerin veya çağrışımların tam olarak temsil edilmesini sağlamayı (*tamlık*), daha evvel kullanılan bir yöntemin çıkarımlarından hareketle sorular oluşturmayı veya bir yöntemi sonraki bir yöntemde test edebilecek şekilde hipotezler sunmayı (*genişletme*), bir yöntemden elde edilen çıkarımların güvenilirliğini değerlendirmeyi (*doğrulama*) amaçlamaktadır. Öte yandan bir yöntemin zayıflığına karşı koymayı (*fayda*) ve aynı deneyimler hakkında karşıt bakış açılarını incelemeyi (*çeşitlilik*) hedeflemektedir.

Karma yöntem araştırmaları, değişkenler arasında var olduğu bulunan ilişkileri netleştirmeye ve açıklamaya yardımcı olur. Bir bilgi alanındaki önemli değişkenleri belirlemeye, nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen veriler arasındaki ilişkileri açıklamaya yardımcı olması bakımından güçlü bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu kapsamda Creswell (1999) karma araştırma yürütmek için üç neden sunmuştur. Bu üç neden aşağıda ifade edilmiştir:

1. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen sonuçların birleştirilmesi veya üçgenleme ile daha fazla bilgi öğrenmeye olanak sağlamasından ötürü bu yöntemlerden elde edilen bilgileri bir araya getirmektir.

2. Nicel yöntemde araştırma sürecinde belirli hipotezler ya da değişkenleri test etmek için değişkenlere başvurulmaktadır. Nitel yöntemler ise incelenen durum hakkında birbirine bağlı karmaşıklıkları çözmeyi amaçlanmaktadır. Bu durumda her iki yöntemin kendilerine özgü bu avantajlarının birleştirilmesi ile problemin çözümünün anlaşılması kolaylaşmaktadır.
3. Araştırmadaki katılımcıların görüşlerine dayalı nicel ölçülerin ve araçların genişletilmesi mümkündür. Böylece araştırmacı mevcut ölçümlerin çalışılan grubu temsil etmemesinden veyahut konunun diğer araştırmacılar tarafından yeterince araştırılmamasından ötürü nitel bir keşiften nicel ölçümler geliştirir.

Karma araştırma hakkında verilen bilgilerden yola çıkarak bu araştırma da nicel ve nitel araştırmanın kendilerine özgü avantajlarından yararlanmak, güçlükleri kapatmak ve problemin çözümünü kolaylaştırmak için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçların bütüncül bakış açısı ile değerlendirilmesi ve her iki araştırma yönteminden elde edilen veriler ile değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanmasına imkân sağlamasından ötürü karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmasını karma yöntemle yürüten bir araştırmacının daha sonraki aşamada bu yöntem içerisinde hangi deseni kullanacağını önemlidir. Bu desenleri Plano Clark ve Creswell (2015) dört başlık altında sınıflandırmıştır:

1. Yakınsak Paralel Desen	Tam ve geçerli sonuçlar elde etmek için nicel ve nitel verilere ihtiyaç duyulur.
2. Sıralı Açıklayıcı Desen	Nicel sonuçları geliştirmek ve açıklamak için nitel verilere ihtiyaç duyulur.
3. Sıralı Keşfedici Desen	Nitel bulguları geliştirmek ve genelleştirmek için nicel verilere ihtiyaç duyulur.
4. Gömülü Desen	Birincil ve ikincil araştırma sorularını ele almak için nicel ve nitel verilere ihtiyaç duyulur.

Şekil 3.2 Karma araştırma desenleri

Şekil 3.2 incelendiğinde *yakınsak paralel desende*, araştırmacı hem nicel hem de nitel veriyi aynı anda toplar. Burada araştırmacının her iki veri türünü ayrı ayrı analiz ederek oluşan iki ayrı sonuç kümesini karşılaştırması/ sentezlemesi ile sonuçların birbirini tamamlaması ya da doğrulaması söz konusudur. Bu desenin temel mantığında araştırma sürecinde erişilen verilerin güçlü ve zayıf yönlerinin olmasına karşın veriler dikkatli bir şekilde birleştirildiğinde bir veri setinin güçlü yönleri diğer veri setinin zayıf yönlerini dengeleyebilir. Öyle ki bu desende araştırmacı süreçte edindiği nitel ve nicel veriler uyuşmadığında aradaki tutarsızlıkları da keşfeder. Her ne kadar bu tutarsızlığı bazı araştırmacılar bu doğru bulmasa da bazıları bu durum hakkında detaylı bilgi edinmek için fırsat olarak görmektedir. Buna göre yakınsak paralel desende;

- Araştırma probleminin nicel ve nitel araştırmanın güçlü yönlerini birleştirmesi,
- Nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanması,
- Araştırmanın amacını incelemek amacıyla nicel ve nitel bileşenlerin eşit önceliğe sahip olması,
- Araştırmada nicel ve nitel verilerin tam ve geçerli sonuçlar elde etmek için birleştirilerek karşılaştırılması söz konusudur (Plano Clark ve Creswell, 2015).

Sıralı açıklayıcı desende, araştırmacı önce nicel verileri toplayarak sonuçları analiz eder, ardından nitel veriler ile daha önce topladığı nicel verileri daha detaylı şekilde açıklamaktadır. Bu doğrultuda nicel verinin toplanıp ardından bu verilerin nitel veriler ile detaylandırılmasından ötürü açıklayıcı ve önce nicel verinin toplanmasıyla aşama izlendiği için sıralı kabul edilmektedir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu desen araştırma probleminin genel bir resmini ortaya koymak için nicel verilere ihtiyaç duyulduğu ancak nicel verinin tek başına yetersiz olması durumunda kullanılmaktadır (Plano Clark ve Creswell, 2015).

Sıralı keşfedici desende, araştırmacı sıralı açıklayıcı desende izlediği sıranın tam tersini izlemektedir. Araştırmacı önce nitel veriyi toplar ve derinlemesine analiz eder ve ikinci aşamada nicel veriler toplar (Creswell ve Creswell, 2018). Buna göre sıralı keşfedici desende bir fenomeni araştırmak, temaları belirlemek, tematik bulgulara dayalı olarak geliştirilen aracın bu temaların daha büyük gruba ne ölçüde genelleştiğini belirlemede kullanılması söz konusudur (Plano Clark ve Creswell, 2015).

Gömülü desende, geleneksel nicel ya da nitel tasarım tarafından yönlendirilen bir araştırmada, araştırmacının ikincil veri kümesini oluşturmada birincil veri kümesinden farklı olarak bir soru veya yöntemin uygulanması söz konusudur. Bu desenin mantığında araştırmacının geleneksel tasarımın içine gömülü farklı türde verileri gerektiren ikincil bir soru ile geleneksel nicel ya da nitel tasarımı geliştirme düşüncesi vardır (Plano Clark ve Creswell, 2015).

Karma araştırma desenleri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri aynı önem derecesine sahip olması, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı analiz edilerek ulaşılan sonuçların bütüncül şekilde değerlendirilmesinden ötürü yakınsak paralel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümü deneysel şekilde düzenlenmiştir. Bilindiği üzere deneysel araştırma, bilimsel yöntemler arasında araştırmacıya uygulamış olduğu işlemleri karşılaştırma ve bunların etkilerini inceleyerek kesin sonuçlara ulaşma imkânı sağlar. (Büyüköztürk vd., 2017). Zira bir araştırmacı bir konuyu “neden” sorusuna bağlı olarak sebep-sonuç temelinde incelemeyi amaçlıyorsa burada deneysel yöntem en uygun olanıdır (Çepni, 2009).

Deneysel araştırmalar *deney öncesi desen*, *gerçek deneysel desen* ve *yarı deneysel desen* olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd. 2017):

Deney öncesi desen, grupların eşitlenmesine ilişkin herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmediği ve deneysel desenler arasında en az etkili olanıdır. *Gerçek deneysel desende*, grupların eşdeğerliliğinin kontrolünü sağlamak için deneklerin gruplara rastgele atanması söz konusudur. Ancak bu desen okul ortamında deneklerin rasgele atanması sınırlılığına sahip olması yönünden uygulanması zordur. Ancak deneysel desenler arasında en güçlü olanıdır. Son olarak *yarı deneysel desen*, sadece rasgele seçim olmadığı zaman kullanılan, daha az memnun edici bir kontrol derecesi sağlar (Çepni ve Kılınç, 2017). Yarı deneysel desende var olan gruplar işlem gruplarına yansız olarak atanarak belli değişkenler üzerinden eşleştirilirler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Buna göre söz

konusu araştırmada katılımcıların eşleştirilen gruplara yansız olarak atanmasından ötürü yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 3.1 Araştırmanın deneysel deseninin görünümü

G ₁	R	O _{1.1}	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}	O _{2.2}

G1: Deney grubu (Bilgi okuryazarlığı eğitiminin uygulandığı grup)

G2: Kontrol grubu (Yapılandırmacı anlayışla ile bilgi okuryazarlığı eğitimi yapılan grup)

R: Deneklerin atanma yöntemi (random)

O1.1-O2.1: Ön-test (BOABT, BODÖ, BODEÖ)

O1.2-O2.2: Son-test (BOABT, BODÖ ve BODEÖ)

Araştırmada, öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersini alan sadece iki şube olması nedeniyle uygulamada resen atama ile mevcut sınıflardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği süre boyunca deney grubunda bilgi okuryazarlığı eğitimi kapsamında geliştirilen materyaller aracılığı ile ders işlenirken, kontrol grubunda bilgi okuryazarlığı eğitimi yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda ders işlenmiştir.

Araştırmada bir deney ve bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Bilgi okuryazarlığı eğitimine başlanmadan önce her iki gruba da BOABT, BODÖ ve BODEÖ uygulanmıştır. Bilgi okuryazarlığı eğitiminin sona ermesi ile deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde öntest amacıyla kullanılan aynı veri toplama araçları sontest olarak uygulanmıştır.



Şekil 3.3 Araştırmada kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin akış şeması

Şekilden anlaşıldığı üzere araştırmanın bağımsız değişkeni bilgi okuryazarlığı eğitiminde etkinliklerin kullanımıdır. Bağımlı değişkeni ise katılımcıların bilgi okuryazarlığı gelişimlerine etkisi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerini ve bunlara yüklemiş olduğu anlamı ortaya çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bireylerin deneyimlerinin incelenmesini savunan ve davranışın nesnel şekilde tanımlanmış gerçeklikten öte deneyim fenomeni tarafından belirlendiğini kabul etmektedir (English ve English, 1958'den aktaran Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Böylece bireylerin deneyimlerini nasıl açıkladıkları ve bunun nasıl gerçekleştiğine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu noktada araştırmacı bireyin dışında var olan nesnel gerçeklik hakkında bir yorumda bulunmak yerine deneyimlerini anlamaya odaklanmaktadır (Mertens, 2010).

Bu araştırmada bilgi okuryazarlığı eğitiminin etkililiğine ilişkin katılımcıların eğitime ilişkin algı ve deneyimleri hakkında derinlemesine inceleyerek, mevcut durumlarının olduğu şekli ile anlaşılmasına çalışılmasından ötürü olgubilim kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Öte yandan araştırmanın deneysel kısmındaki nicel veri toplama araçlarını desteklemek amacıyla katılımcıların konu hakkındaki duygu ve düşüncelerinin ortaya konulmak istenilmesinden ötürü odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu deneysel uygulama sürecine ve odak grup görüşmesine katılan çalışma grubu olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

3.2.1 Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örneklemeden yararlanılmıştır.

Amaçlı örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni; araştırmada genelleme iddiasından ziyade olasılık temelli örneklemenin aksine zengin veri seçeneği elde etme durumundan ötürüdür. Ayrıca araştırma amacının “Eğitimde Araştırma” yöntemleri dersi kapsamında gerçekleştirilerek hali hazırda bu dersi alan 2. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçilmesi gerekliliğinden ölçüt örnekleme; araştırma verilerinin toplanmasına hız ve pratiklik kazandırması açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nicel kısımda katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.2 Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Deney Grubu	15	10	25
Kontrol Grubu	13	7	20

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersini alan 25 sosyal bilgiler öğretmen adayı (N=25) katılmıştır. Öğretmen adaylarının deney ve kontrol gruplarına atanması

random atama yoluyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre 2. sınıf şubelerinden “A Şubesi” araştırmanın kontrol grubunu, “B Şubesi” ise deney grubunu oluşturmuştur. Buna göre araştırmaya deney grubundan 25, kontrol grubundan ise 20 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların 16’sı kadın, 10’u erkektir. Kontrol grubundaki katılımcılardan ise 13’ü kadın 7’si erkektir.

3.2.2 Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubunu nicel çalışmanın bir parçasını oluşturan deney grubu katılımcıları oluşturmaktadır. Diğer bir anlatımla nitel çalışma grubu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı 2. sınıfta öğrenim gören 25 öğretmen adayı (15 erkek, 10 kadın) oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

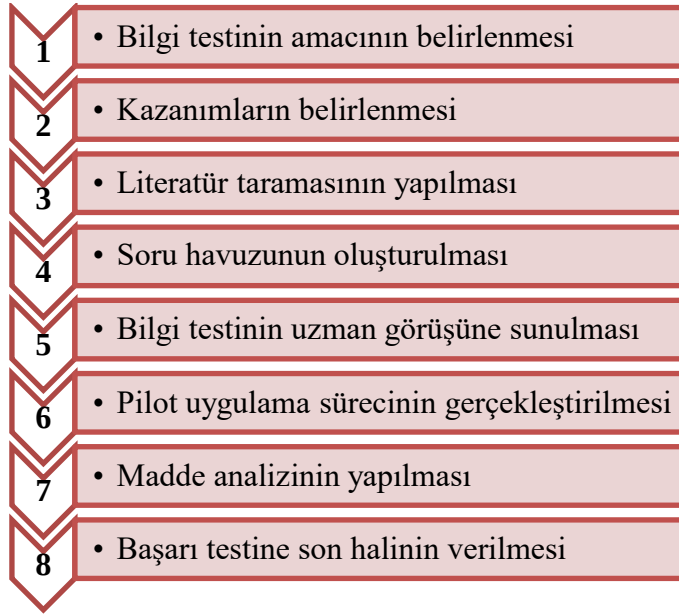
Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmanın nicel kısmına ait veriler elde etmek amacıyla kullanılan “Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testi” (BOABT), “Bilgi Okuryazarlığı Davranış Ölçeği” (BODÖ), “Bilgi Okuryazarlığı Duyuşsal Eğilim Ölçeği” (BODEÖ) ve “Bilgi Okuryazarlığı Dereceli Puanlama Anahtarı”na (BODPA) ilişkin bilgi verilmiştir.

3.3.1.1 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi

Araştırmada bilgi okuryazarlığı eğitiminin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı bilgilerine ilişkin etkisini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testi (BOABT)” geliştirilmiştir. Hazırlanan testin öğretmen adaylarına uygulama öncesinde ve sonrasında ön-test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Buna göre akademik başarı testinin geliştirilme süreci Kaymakcı (2010)’dan uyarlanarak Şekil 3.4’te verilmiştir:



Şekil 3.4 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testinin geliştirilme süreci

1. Akademik Başarı Testinin Amacının Belirlenmesi: Akademik başarı testinin geliştirilmesi sürecinin başında uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılarda ölçülmek istenilenler bilgi okuryazarlığı nitelikleri göz önünde bulundurarak testin kapsamına karar vermiştir. Bu konuda bilgi okuryazarlığı konusunda literatürde yer alan bilgi okuryazarlığı standartları ile bilimsel araştırmalardan yararlanılmıştır.

2. Kazanımların Belirlenmesi: Bilgi okuryazarlığı standartları ve bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken becerilerin neler olması gerektiğini göz önünde bulundurularak literatür taraması yapılmış ve 7 adet kazanım oluşturmuştur. Bu kazanımlar bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgi kaynaklarının özelliklerini bilme, bilgi kaynaklarına erişme ve bunları analiz ederek güvenilirliğini değerlendirme, bilgi kaynaklarının etik ve yasal kullanımının önemini kavrama ve kaynakları kullanma şeklindedir. Bu kazanımlar:

- Bilgi ihtiyacını tanımlar.
- Bilgi kaynaklarının özelliklerini bilir.
- Bilgi kaynaklarına erişmenin yollarını bilir.
- Bilgi kaynaklarını ihtiyacına uygun şekilde analiz eder.
- Eriştiği bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirir.

- Bilgi kaynaklarının etik kullanımının önemini kavrar.
- Bilgi kaynaklarını kullanır.

3. *Literatür Taramasının Yapılması:* Uluslararası ve ulusal literatürde bilgi okuryazarlığı konusunda yazılmış çeşitli yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, bilgi okuryazarlığı konusunda yayımlanan akademik kitaplar vb. çeşitli bilimsel kaynaklar incelenmiştir.

4. *Soru Havuzunun Oluşturulması:* Bu aşamada araştırma kapsamı ve kazanımlardan hareketle çoktan seçmeli test soruları hazırlanmıştır. Soruların yazımı sırasında testin kapsam geçerliğinin sağlanmak için hazırlanan soruların araştırma kapsamını ve ölçülmek istenilen davranışın en iyi şekilde ölçmesine özen gösterilmiştir (Başol, 2019, s. 177).

5. *Uzman Görüşünün Alınması:* Geliştirilen akademik başarı testi farklı üniversitelerde görev yapan sosyal bilgiler eğitimi alanında beş, ölçme ve değerlendirme alanında bir uzman akademisyen ile bir Türkçe öğretmenin ve bir sosyal bilgiler öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri 4 Aralık 2020 ve 15 Ocak 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Buna göre uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

6. *Pilot Uygulamanın Yapılması:* Bu süreç asıl uygulamanın yapıldığı üniversite dışında Türkiye'nin farklı üniversitelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programında görev yapan akademisyenler ile iletişime geçilerek bu bölümde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Buna göre 13 farklı üniversitenin (Adıyaman Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, vb.) Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programında öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanmıştır. Pilot uygulama verileri 2020-2021 bahar yarıyılında "Google Forms" aracılığı ile öğretmen adaylarına ulaştırılarak toplanmıştır.

7. *Madde Analizinin Yapılması:* Madde analizi istenen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya ölçek geliştirmek amacıyla yapılır (Erkuş, 2019). Bu doğrultuda pilot uygulama sürecinde “*Google Forms*” da bulunan veriler Microsoft Excel programına aktarılmış ve testte yer alan soruların madde özelliklerini incelemek için Test Analysis Programs (TAP) aracılığıyla madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk vd. 2017, s. 128).

TAP aracılığı ile analiz edilen verilerin nihai testte yer alıp almayacağına ilişkin karar verebilmek için bir maddenin maddeyle ölçülen kazanıma sahip olan öğrencilerle olmayan öğrencileri birbirinden ayırma gücünü ifade eden madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ve maddenin doğru cevaplanma oranını ifade eden madde güçlük indeksi (p_j)’nden yararlanılmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi, bir testin veya maddenin ölçmeyi hedeflediği özelliğe yüksek ve düşük düzeyde sahip olan bireyleri ayırt etme gücünü ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Madde geçerlik katsayısı olarak adlandırılan bu değer bir korelasyon katsayısıdır. Korelasyon esas olarak hesaplanan bu değer negatif çıkması testten düşük puan alanların maddeyi doğru cevapladığı anlamına gelir. Alt gruptaki öğrenciler maddeyi daha yüksek oranda doğru cevapladığında madde ayırt ediciliği negatif değer alır. Maddeyi doğru cevaplayanlar aynı zamanda sınavdan yüksek puan alan öğrencilerse madde ayırt ediciliğinden pozitif değer alır (Başol, 2019).

Bu doğrultuda Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testinin pilot uygulama süreci sonrasında ait madde analiz sonuçları Tablo. 3.3’te gösterilmiştir:

Tablo 3.3 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi maddelerinin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri

Madde No	Cevap Şıkkı	Madde Güçlük İndeksi (P)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	Madde No	Cevap Şıkkı	Madde Güçlük İndeksi (P)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)
1	C	0,27	0,05	22	C	0,41	0,57
2	A	0,77	0,44	23	A	0,57	0,58
3	E	0,53	0,50	24	C	0,23	-0,04

Tablo 3.3 Devam...

4	D	0,19	0,14	25	C	0,67	0,78
5	A	0,59	0,83	26	D	0,24	0,16
6	A	0,35	0,33	27	B	0,51	0,61
7	B	0,64	0,51	28	B	0,56	0,53
8	B	0,28	0,23	29	E	0,14	-0,12
9	E	0,13	0,05	30	A	0,48	0,32
10	C	0,21	0,12	31	C	0,46	0,60
11	B	0,52	0,58	32	A	0,36	0,41
12	C	0,16	0,14	33	B	0,23	0,12
13	D	0,20	0,11	34	D	0,65	0,70
14	D	0,22	-0,02	35	B	0,34	0,30
15	B	0,44	0,38	36	C	0,45	0,30
16	E	0,38	0,38	37	E	0,59	0,71
17	A	0,18	0,22	38	A	0,20	0,16
18	D	0,39	0,30				
19	B	0,35	0,33				
20	E	0,62	0,70				
21	A	0,15	-0,04				

Madde analiz sürecinde önemli olan bir diğer etken ise madde güçlük indeksidir. Madde güçlük indeksi bir maddeyi doğru cevaplayanların (eğer 1-0'lıysa) tüm gruba oranıdır. Madde güçlüğü bir orandır. 0.0 ile 1.0 arasında değişmektedir. Bu orana bakıldığında değer 0.0'a yaklaşması maddenin gruba göre zorlaştığını, 1.0'e yaklaşması ise kolaylaştığını ifade etmektedir (Erkuş, 2019).

Bilgi okuryazarlığı bilgi testinin madde analiz değerlerinin incelenmesinin akabinde TAP analiz sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur:

Tablo 3.4 Bilgi okuryazarlığı bilgi testinin pilot uygulamalarına ilişkin tap analizi sonuçları

İstatistikler	İstatistik Sonuçları
Madde Sayısı	38
Katılımcı Sayısı (N)	311
Ortalama (X)	14,46

Tablo 3.4 Devam...

Ortanca (Medyan)	16,00
Standart Sapma	5,36
Varyans	28,72
Minimum cevaplama sayısı	3
Maksimum cevaplama sayısı	25
KR-20 (Cronbach Alfa Değeri)	0,75

Tablo 3.4'e göre 311 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen bilgi okuryazarlığı bilgi testinden bir öğretmen adayının aldığı en düşük puanın 3 en yüksek puanın ise 25 olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten bilgi testinin ortalamasının (14,46); ortanca (medyanın) 16,00; standart sapmasının 5,36; varyansının 28,72 olduğu saptanmıştır. Bilgi testinin dağılımına bakıldığında çarpıklık (skewness) değerinin -0,26, basıklık değerinin -1,16 olduğu görülmüştür. Son olarak bilgi testinin KR-20 güvenirlik değerinin 0,75 olduğu tespit edilmiştir.

8. *Başarı Testine Nihai Halinin Verilmesi:* Bu aşamada başarı testine yapılan madde analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda başarı testine son şekli verilmiştir. Bu kapsamda madde analizi sonrasında madde ayırt edicilik indeksi 0,30 altında olan test maddeler (1,4,8,9,10,12,13,14,17,21,24,26,29,30,32,33,36,38) testten çıkarılmıştır. Madde analizi değerleri tespit edildikten sonra yapılan TAP analizi istatistik sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmiştir:

Tablo 3.5 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testinin nihai TAP analizi sonuçları

İstatistikler	İstatistik Sonuçları
Soru Sayısı	20
Katılımcı Sayısı (n)	311
Ortalama ($\bar{X}$)	10,15
Ortanca (Medyan)	11,00
Standart Sapma	4,65
Varyans	21,66
Minimum cevaplama sayısı	2
Maksimum cevaplama sayısı	20
KR-20 (Cronbach Alfa Değeri)	0,82

Tablo 3.5’e göre 311 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen bilgi okuryazarlığı başarı testinden bir öğretmen adayının aldığı en düşük puanın 2 en yüksek puanın ise 20 olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten başarı testinin ortalamasının (10,15); ortanca (medyanın) 11,00; standart sapmasının 4,65; varyansının 21,66 olduğu saptanmıştır. Son olarak başarı testinin KR-20 güvenirlik değerinin 0,82 olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatüre göre bu değer ,70 ve üzerinde olmasının testin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu değerlere göre nihai testin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. 20 sorudan oluşan “Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testi” (Bkz. EK C) oluşturulmuştur. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre akademik başarı testi sorularının kazanımlara dağılımına ilişkin belirtke tablosu Tablo 3.6’da verilmiştir:

Tablo 3.6 Nihai bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi soruları kazanımlarına ilişkin belirtke tablosu

Kazanım	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
1. Bilgi ihtiyacını tanımlar.	1,2,3						3
2. Bilgi kaynaklarının özelliklerini bilir.	4,5,6						3
3. Bilgi kaynaklarına erişmenin yollarını bilir.	7,8						2
4. Bilgi kaynaklarını ihtiyacına uygun şekilde analiz eder.				9,10, 11			3
5. Eriştiği bilgi kaynaklarının güvenirliğini değerlendirir.					12,13, 14		3
6. Bilgi kaynaklarının etik ve yasal kullanımının önemini kavrar.		15,16, 17					3

Tablo 3.6 Devam...

7. Bilgi kaynaklarını kullanır.	18,19,20	3
Toplam		20

Tablo 3.6 incelendiğinde başarı testindeki her bir kazanımda 3'er sorunun yer aldığı görülmektedir. Buna göre başarı testindeki sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme basamaklarında yer almaktadır. Başarı testinin son halinde yer alan soruların Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 3.7'de yer almaktadır.

Tablo 3.7 Nihai bilgi okuryazarlığı akademik başarı testindeki sorulara ilişkin belirtke tablosu

Bilişsel Alan Basamakları	Soru Madde Numaraları	Toplam
Hatırlama	1,2,3,4,5,6,7,8	8
Anlama	15,16,17	3
Uygulama	18,19,20	3
Analiz Etme	9,10,11	3
Değerlendirme	12,13,14	3
Yaratma		-
Toplam		20

Tabloya göre başarı testinde yer alan sorulardan 8 soru bilgi, 3 soru anlama basamağında yer almaktadır. Geriye kalan 9 sorunun ise uygulama, analiz etme ve değerlendirme basamağına eşit şekilde dağıldığı görülmektedir.

3.3.1.2 Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği

Ölçek, belirli bir birime karşılık gelen değerleri ifade eder (Başol, 2019). Ölçülen özelliklerin belirli sembollerle veya sayılarla ifade edilmesi ise ölçek olarak adlandırılmaktadır (Can, 2019). Ölçekler sınıflama, sıralama, aralık ve oran ölçekleri şeklinde dörde ayrılmaktadır. Bu ölçek türlerinden aralık ölçeği sınav başarısı, tutum ve yeteneklerin ölçüldüğü ölçek türüdür (Can, 2019). Bu araştırmada kullanılan davranış ve duyuşsal eğilim ölçekleri aralıklı ölçek özelliğe sahiptir.

Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeğinin geliştirilme aşamaları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

1. *Ölçeğin Kapsamının Belirlenmesi:* Davranış ölçeğinin kapsamını belirlemek amacıyla uluslararası ve ulusal literatürü taranmıştır. Literatür taramasından sonra konu ile ilgili ölçmek istenilen özelliğin ne olduğunu belirlenmiştir. Buna göre ölçek geliştirme sürecine 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde başlanmıştır.

2. *Madde Havuzunun Oluşturulması:* Madde havuzunu oluşturabilmek amacıyla öncelikle bilgi okuryazarlığı konusunda yükseköğretim ve öğretmen adayları için yayımlanan bilgi okuryazarlığı standartlarını incelenmiş ve bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken nitelikler hakkında bir çerçeve oluşturulmuştur. Belirlenen kapsam doğrultusunda uluslararası ve ulusal literatür taranarak bilgi okuryazarlığını davranış boyutunda yansıtabilecek niteliğe sahip 66 davranış ifadesi oluşturulmuştur. Ölçekte bulunan davranış ifadelerinin yazımında Demirel (2020)'nin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan hedeflerinin davranışa dönüştürülmesinde kullanılan fiilimsilerden yararlanılmıştır. Ayrıca madde havuzu literatürde ölçek geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalara (ölçmek istenilen yapının ortaya konulması, madde havuzunun oluşturulması, taslak ölçeğin uzman görüşüne sunulması, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi, madde analizinin yapılması ve ölçeğe son halinin verilmesi) göre oluşturulmuştur (DeVellis, 2017; Erkuş, 2019).

3. *Uzman Görüşüne Başvurulması:* Ölçmenin geçerliliği ve güvenirliği eğitim ve psikoloji araştırmalarında oldukça önemlidir. Güvenirlik, ölçmedeki tutarlılığı, geçerlik ise ölçmek istenen özelliğin ölçülme derecesini ifade etmektedir. Bu iki kavram ölçme araçlarının geliştirilme sürecinde (ölçme aracının tasarımı ve pilot uygulama aşaması) yer almakta ve farklı geçerlik kavramlarının kullanılmaktadır. Ölçme aracının tasarımında kapsam ve görünüş geçerliği, uygulama aşamasında ise faktör, ölçüt ve yapı geçerlikleri dikkate alınmaktadır (Yurdugül ve Bayrak, 2012).

Kapsam geçerliği, ölçme aracında ölçülmek istenilen özelliğin konunun iyi örneklenmesine bağlı olarak dengeli dağılımını ifade etmektedir (Tavşancıl, 2018). Görünüş geçerliği ise ölçme aracının hangi özelliği ölçtüğüne ilişkin uzman görüşüdür.

Konu alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacak amaca uygun olup olmadığına, gerekli veriyi toplayacak durumda olup olmadığına ilişkin görüş alınır (Tavşancıl, 2008). Buna göre görünüş geçerliliği, ölçme aracının neyi ölçtüğünü değil de neyi ölçer göründüğünü belirtmektedir (Ercan ve Kan, 2004).

BODÖ geliştirilme sürecinde madde havuzunda bulunan her bir maddenin karşısına uzmanların görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri için boşluk oluşturulmuş ve e-posta aracılığıyla konu uzmanlarına gönderilmiştir. Böylelikle BODÖ madde havuzuna ilişkin Türkiye’de farklı üniversitelerde sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman beş, ölçme değerlendirme alanında uzman bir akademisyen ve bir sosyal bilgiler öğretmeni ile bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur.

4. Kapsam ve Görünüş Geçerliğinin Sağlanması: Bu aşamada ölçek maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Yapılan düzeltmeler sonrası BODÖ davranış ölçeği 51 madde olarak düzenlenmiş ve maddeler rastgele sıralanmıştır. Oluşturulan maddeler 5’li likert şeklinde hazırlanmış ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Fikrim Yok” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) olarak derecelendirilerek ölçeğe pilot uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

5. Pilot Uygulamanın Yapılması: Ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulama süreci hazırlanan taslak ölçeğin çoğaltılarak okunabilirlik, anlaşılabilirlik, ortalama cevaplanma süresi, anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi gibi noktaların tespit edilmesi için gerçekleştirilen bir ön deneme uygulamasıdır (Erkuş, 2019). Bu kapsamda ölçek maddelerinin hedef kitle üzerinde ön uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi sırasında katılımcı sayısını artırmak için Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı bulunan üniversitelerin ilgili ana bilim dallarında görev yapan akademisyenler ile iletişime geçilmiştir. İlgili veriler “Google Forms” aracılığıyla oluşturulan linklerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarına iletilmesiyle toplanmıştır.

6. Madde Analizinin Yapılması: Bu aşamada öncelikle pilot uygulama sürecinde elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Akabinde ölçekten elde edilen veriler “Google Forms” dan “Google Drive”a kaydedilmiş, Microsoft Excel Programında

tablolaştırılarak Statistical Package for the Social Sciences'a (SPSS 22.0) aktarılmıştır. Pilot uygulama verilerinin SPSS 22.0'da açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve ardından ortaya çıkan yapıların doğruluğunun kanıtlanması amacıyla AMOS 21 paket programında bu yapıların doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması için yapı geçerliğini sağlamaya yönelik faktör analizi yapılmıştır (Karakoç ve Dönmez, 2014). Faktör analizi, geliştirilmekte olan ölçme aracının boyutlarına ilişkin bilgi edinmede kullanılan çok değişkenli analiz tekniğidir. Burada amaç cevaplayıcıların tepkilerinde düzen olup olmadığını belirlemek, yapı geçerliliğine ilişkin kanıt sağlamaktır (Tavşancıl, 2008; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çok çeşitli faktör analiz teknikleri bulunmaktadır. Bunlar; açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizidir (DFA). Her iki türde ölçek geliştirme sürecinde önemlidir ve birbirlerini tamamlarlar (Erkuş, 2019, s. 94). Aşağıda BODÖ'nün açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

3.3.1.2.1 Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği açımlayıcı faktör analizi

Bir ölçekte faktör analizi yapılırken ilk olarak ölçekten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı belirlenir. Bunun için ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekir. Araştırmada kullanılan örneklemin yeterliliğini ölçmek için ise Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity (Barlett's Testi) testleri kullanılmaktadır (Field, 2000). Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü (veya KMO ölçümü) genellikle araştırmacılar tarafından korelasyon matrisinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için en iyi yöntem olarak kabul edilir ve her faktör analizinden önce yapılması önerilir (Cleff, 2019).

KMO istatistiği; 0,00 ile 1,00 arasında değişim göstermektedir. KMO istatistiğinde "0,50-0,70 arası= orta düzey", "0,70-0,80 arası= iyi", "0,80-0,90 arası= çok iyi" ve "0,90 ve üzeri= mükemmel" olduğunu ifade edilmektedir (Field, 2000). KMO değerinin 0,70 ve üzeri ve BTS değerinin $p>0,05$ olması durumunda ölçeğin uygulandığı örneklem grubunun faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir (Metin, 2015, s. 184). Ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin yüksek olması,

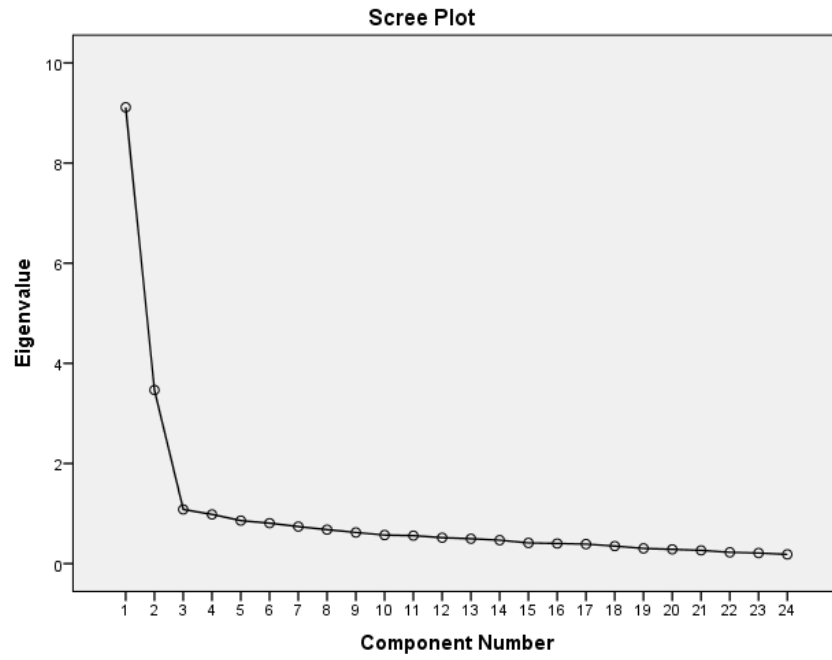
ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerlerin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması, korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğunu işaret ettiği için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değerinin 0,50'den düşük olması faktör analizine devam edilemeyeceğini ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu sebeple BODÖ'ye faktör analizi yapıp yapılamayacağının tespit edilmesi için ilk olarak pilot uygulamadan elde edilen verilerin (örneklem büyüklüğü) yeterliliğinin belirlenmesinde Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Akabinde verilerin normal dağılımının belirlenebilmesi için Barlett's Test of Sphericity (Barlett's Testi) hesaplanmıştır. Tablo 3.8' de BODÖ KMO ve Barlett's Testi istatistikleri verilmiştir.

Tablo 3.8 BODÖ KMO ve Barlett's testi istatistikleri

Kaiser- Meyer- Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüm Değeri		,919
Yaklaşık Ki-Kare Değeri		5506,867
Barlett's Küresellik Testi Değeri	Serbestlik Derecesi (sd)	276
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

Tablo incelendiğinde elde edilen veriler ,000 anlamlılık düzeyine sahip, KMO= 0,919 olarak hesaplanmıştır. Bu değer pilot uygulamadan elde edilen verilerin örneklem grubuna uygun olduğunu göstermektedir. Barlett's Küresellik Testi Değerinin ise $p < 0,05$ düzeyinde $p = 0,000$ anlamlı bulunduğu görülmektedir.

BODÖ KMO ve Barlett's testi ile örneklem büyüklüklerinin yeterli ve ölçeklerdeki maddelerin belli gruplar altında toplanabileceği teyit edilmiştir. Akabinde ölçeğin ortak varyans ve toplam varyans değerleri incelenerek öz değeri 1 ve 1'den büyük olan gruplar yamaç birikinti grafikleri (scree plot) ile karşılaştırılarak faktör grupları belirlenmiştir (Yılmaz, 2018). Buna göre BODÖ yamaç birikinti grafiği Grafik 3.1'de verilmiştir.



Grafik 3.1 BODÖ’ye ilişkin yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiğine bakıldığında ölçeğin 3 faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Zira üçüncü faktörden sonra eğimde bir düşüş olduğu göze çarpmaktadır. BODÖ’nün açıklayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen faktörler altında ilişkili olan maddeleri bir araya getirmek amacıyla dik döndürme yöntemlerinden varimax tekniği kullanılmış olup faktör yük düşük değeri düşük olan ve binişik durumdaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör analizinde, binişik maddeler analizden çıkarıldığında net bir görüntü ortaya çıkmaz. Bu durumda verilerin anlamlandırılıp yorumlanması güçleştiği için “döndürme” adı verilen işlem yapılır. Döndürme işleminde belli düzeyde ilişkili olan maddeler bir faktördeki yükü artırırken düşük düzeyde ilişkili olan maddeler faktör yükünü azaltmaktadır. Böylece faktörlerin daha belirgin ortaya çıkması sağlanarak yorumlamaya açık hale gelir (Can, 2020). Faktör döndürmesinde dik (orthogonal) ve eğik (oblique) döndürme olmak üzere iki yöntem vardır. Dik döndürmede eksenlerin konumları 90 derecelik açı ile döndürülür ve faktörler ilişkisizdir. Dik döndürme yöntemleri içinde quartimax, varimax ve equamax en yaygın kullanılanlardır (Tavşancıl, 2018, s. 49). Bunlardan varimax döndürme, birçok yazılım paketinde varsayılan olduğu için ve aynı zamanda önceki algoritmalara göre quartimax ve

equamax üzerinde artan bir iyileştirme olarak geliştirildiği için, açık ara en dik döndürmedir. Yaygın olarak tercih edilen bir eğik döndürme yöntemi yoktur; hepsi benzer sonuçlar üretme eğilimindedir (Osborne, 2015).

BODÖ madde seçimi varimax döndürme ile faktör yük değerlerine bakılmıştır. Ardından ölçekteki maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirilmiştir. Birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değerine sahip olan ve iki ya da daha faktörde sahip olduğu yük değerinin .1'den küçük olan binişik maddeler analizden çıkarılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2018).

BODÖ'den binişik olan maddeler ölçekten tekrarlı ölçümler ile çıkarılarak 16 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçekte kalan 24 maddeye tekrar AFA yapılmıştır. BODÖ son analizinde açıklanan madde faktör yükleri ve ortak varyansları Tablo 3.9'da verilmiştir:

Tablo 3.9 BODÖ madde faktör yükleri ve ortak varyansları

Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri								
Faktör Adı	Pilot Madde No	Yeni Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Açıklanan Toplam Varyans	
1. Faktör	35	1	,653	,749			37,972	
	36	2	,677	,735				
	32	3	,619	,720				
	37	4	,619	,704				
	30	5	,591	,690				
	29	6	,568	,628				
	40	7	,487	,600				
2. Faktör	2	8	,486		,684		14,446	
	3	9	,627		,678			
	11	10	,518		,678			
	5	11	,495		,661			
	10	12	,638		,654			
	1	13	,546		,649			
	6	14	,487		,619			

	4	15	,494	,569	
	8	16	,543	,528	
	13	17	,459	,482	
	24	18	,724		,822
	25	19	,698		,813
3. Faktör	17	20	,633		,789
	23	21	,655		,789
	22	22	,593		,752
	28	23	,508		,676
	14	24	,347		,584
					4,510

Tabloya bakıldığında birinci faktörde 7 maddenin yer aldığı ve döndürme işlemi sonrasında faktör yük değerinin ,600 ile ,749 ve faktör ortak varyanslarının ,487 ile ,677 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyansın 37,972 olduğu tespit edilmiştir.

İkinci faktörde 10 maddenin yer aldığı ve döndürme işlemi sonrasında faktör yük değerlerinin ,482 ile ,684 ve faktör ortak varyanslarının ,459 ile ,638 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyansın 14,446 olduğu saptanmıştır.

Üçüncü faktörde ise 7 maddenin yer aldığı ve döndürme işlemi sonrasında faktör yük değerlerinin ,584 ile ,822 ve faktör ortak varyanslarının ,347 ile ,724 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyansın 4,510 olduğu tespit edilmiştir.

Güvenirlilik art arda yapılan ölçümlerin tutarlı veya kararlı olmasıdır (Can, 2020). Bir ölçme aracının güvenilir olması için tutarlı ve yordanabilir şekilde uygulanması gerekmektedir. Ölçekte yer alan değerlerin ölçmeye konu olan değişkenlerin gerçek durumu hakkında bilgi vermesi güvenilir olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçme aracından alınan puanın ölçülen değişkende gerçek bir farklılık oluşturmaması güvenirliliğin uygulamadaki anlamını ifade etmektedir (DeVellis, 2017, s. 31). Güvenirliliği kestirmek için çeşitli yollar (Test- tekrar test yöntemi, eşdeğer (paralel) testler yöntemi, testi yarılama yöntemi, Kuder Richardson [KR-20] ve [KR-21] ve

Cronbach Alfa) vardır. Bunlardan biri olan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, maddelerin ağırlıklı olarak puanlandığı ya da dereceleme yöntemiyle puanladığı durumlarda kullanılır (Can, 2020). Cronbach Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütleri şu şekildedir:

- $0,00 \leq a < 0,40$ ise güvenilir değildir.
- $0,40 \leq a < 0,60$ ise düşük güvenilirliktedir.
- $0,60 \leq a < 0,80$ ise oldukça güvenilirirdir.
- $0,80 \leq a < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilirirdir (Özdamar, 1999'dan aktaran Tavşancıl, 2018, s. 29).

BODÖ'nün Cronbach Alfa katsayısının ,838 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirliğe ilişkin bilgiler dikkate alındığında BODÖ'nün yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.1.2.2 Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkılarak gizli değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir. Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlik analizinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır. Çok sayıda gözlenen veya ölçülen değişken tarafından temsil edilen gizli yapıları içeren, çok değişkenli istatistiksel analizleri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. DFA, AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir (Karagöz, 2019, s. 1054). DFA bir tür hipotez testidir. Araştırmacı bu yaklaşımda, kuramsal bilgilere dayalı olarak belirlediği gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ve gizil değişkenlerinde kendi aralarında birbiri ile ilişkili olduğunu kanıtlamaya çalışır (Şencan, 2005'den aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

DFA'nın çoğunlukla "Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)" çerçevesinde incelenmesi tavsiye edilmektedir (Turan, 2013'den aktaran Yılmaz, 2018, s. 101). Araştırmada klasik test kuramı ve madde tepki kuramından yararlanılmış ve ölçek maddeleri değerlendirilirken bu durumlar dikkate alınmıştır (Yılmaz, 2018). Bu bağlamda YEM,

belirli bir teoriye dayalı olarak, gözlenebilen ve gizil değişkenler arasındaki nedensellik ve ilişkiyi bir model olarak tanımlayan çok değişkenli bir yöntemdir (Karagöz, 2019, s. 1015). Ayrıca çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri eş zamanlı olarak inceleyen istatistiksel bir yöntemdir. Bu modelde bir değişkenin ölçüm özelliklerini değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkilerle birlikte inceler ve genellikle regresyon ve faktör analizinin bir kombinasyonu olarak görülür. YEM kullanımı genellikle, araştırmacının ilgilenilen değişkenler arasındaki ilişkilerin bir “modelini” önerdiği ve gözlemlenen verilerin ilişkilerin yönü ve önemine dair kanıt sağlayıp sağlayamayacağının incelediği doğrulayıcı bir yaklaşımdır. Buna göre yapısal eşitlik modellemesi temel olarak değişkenler arasındaki ilişkileri temsil eden bir modelleme veya çizme fikri etrafında inşa edilmiştir. (Collier, 2020).

DFA için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmaması, varsayımların kontrol edilmesi, parametre kestirim yönteminin seçilmesi, yol diyagramı, t değerleri, faktör yükleri, χ^2 (Kay-kare), χ^2 /Serbestlik Derecesi (sd) ve uyum indeksleri değerleri incelenir (Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 364).

AMOS 21.0 aracılığı ile analiz edilen BODÖ DFA sonuçlarının mantıklı şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla öncelikle DFA’ya yönelik temel kavramların açıklanması yerinde olacaktır. Buna göre DFA değerlerinin değerlendirilmesinde kullanılan kavramların açıklamaları şu şekildedir (Ho, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Karagöz, 2019; Collier, 2020);

Ki-Kare (χ^2) iyilik uyumu (Chi-Square Goodness of Fit): Ki kare testinde modelin genel uyumuna bakılır. Model uyumunun belirlenmesinde, başlangıç uyum indeksi olarak ki-kare uyum iyiliği indeksine (chi-square goodness of fit) bakılır. Ki-kare testi veriyle model arasındaki uyumun testidir. Başka bir deyişle ki-kare, oluşturulan model ile gözlem değişkenlerine ait kovaryans yapısında ortaya çıkan modelin farklı olup olmadığı hipotezini test eder. En basit anlamıyla örneğe ait kovaryans matrisi ile modele ilişkin tahmini kovaryans matrisi arasındaki uyum test edilir. Bu değer $\chi^2/sd \leq 5$ durumunda modelin uyumlu olduğu kabul edilmektedir (Kline, 2005; Karagöz, 2019). AMOS çıktısında CMIN/DF olarak ifade edilir

GFI/AGFI (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi): Model ile açıklanabilen varyans ve kovaryansın nispi miktarıyla ilgili bir ölçüttür. Başka bir deyişle modelin, örneklemdaki varyans kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir (Karagöz, 2019).

RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü): RMSEA'nın ,05'ten küçük olması mükemmel ve ,08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir. Bu değer ,08'in altında iyi bir uyum gösterirken, ,08 ile ,10 aralığında vasat bir uyum gösterdiği kabul edilmektedir (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996'dan aktaran Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). ,10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2018). RMSEA 0 ile 1 arasında değer alır. RMSEA değeri 0,08 ve daha küçük ise kabul edilebilir uyumu, 0,05'e eşit veya küçük ise mükemmel uyumu gösterir (Karagöz, 2019). RMSEA, popülasyondaki yaklaşıklık hatasını hesaba katar (Ho, 2014).

SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü) ve Artık Ortalamaların Karekökü (RMR): Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü; gözlenen kovaryans arasındaki standardize edilmiş farktır. SRMR değerinin sıfıra yakın olması mükemmel uyumu gösterir. 0,05'in altındaki değerler de iyi uyumu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

NNFI/NFI (Normlaştırılmış ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi): 0,50' ye eşit bir NFI istatistiği, modelin sıfır modele kıyasla uyumu %50 oranında iyileştirdiği anlamına gelir. NFI ve NNFI değerlerinin 1'e yaklaştıkça uyumun mükemmelleştiği, 0'a yaklaştıkça modelin uyumsuzlaştığı yorumu yapılır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

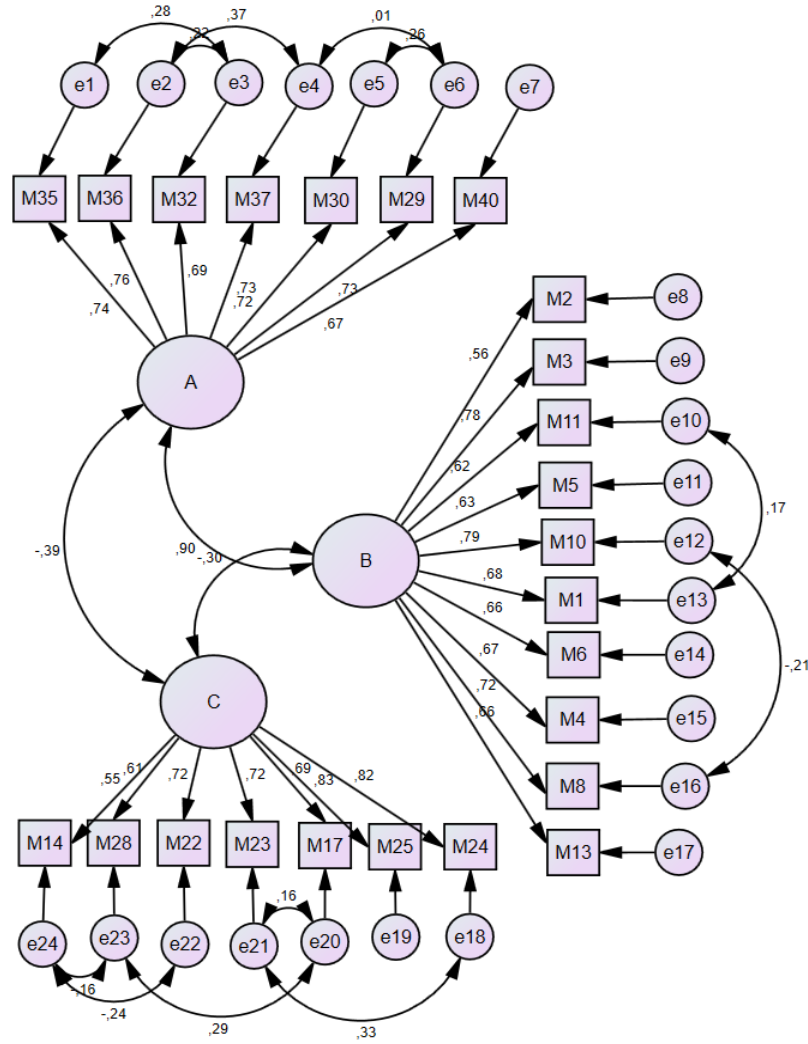
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi): Bu test, model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisini boş modelin gözlemlenen kovaryans matrisiyle karşılaştırır. CFI 0 ile 1 arasında değişir. 1'e yakın bir CFI değeri, iyi bir uyumu gösterir. Bu değer 1'e yaklaşması durumunda mükemmel uyum, 0'a yaklaşması durumunda ise uyumsuz model yorumu yapılmaktadır. CFI, örneklem büyüklüğünden etkilenmez ve raporlanması önerilen bir uyum istatistiğidir (Collier, 2020).

AFA sonrasında geliştirilen BODÖ'nün model ile uyumu AMOS 21.0 aracılığıyla test edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo 3.10'da gösterilmiştir:

Tablo 3.10 BODÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indekslerine ilişkin bilgiler

İndeks Adı	Uyum İndeks Değeri
CMIN/DF	2,539
RMSEA	,061
RMR	,036
CFI	,932
RFI	,875
NFI	,893
NNFI/TLI	,921
IFI	,932
GFI	,895
AGFI	,867

BODÖ yapılan DFA analizi sonucu elde edilen uyum indeksi değerleri (Tablo 3.11) incelendiğinde CMIN/DF indeks değerinin 2,539, RMSEA indeks değerinin ,061, RMR değerinin ,036, CFI indeks değeri ,932, RFI indeks değeri ,875, NFI indeks değeri ise ,893, NNFI/TLI değerinin ,921, IFI değerinin ,932, GFI değerinin ,895, AGFI indeks değeri ,867, olarak belirlenmiştir. DFA için ilgili değerlerin kabul aralıkları dikkate alındığında bu değerlerin uygun kabul edilebilir aralıkta olduğu söylenebilir.



Şekil 3.5 BODÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler ve hata varyansları

3.3.1.3 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği

Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeğinin (BODEÖ) geliştirilme aşamalarında yapılanlar BODÖ'nün geliştirilmesi süreci ile aynı olduğu için bu başlık altında yalnızca ölçek geliştirme aşamasında izlenen adımlara yer verilmiştir.

1. Ölçeğin Kapsamının Belirlenmesi: Duyuşsal eğilim ölçeklerinin kapsamını belirlemek amacıyla uluslararası ve ulusal literatürü taranmıştır. Literatür taramasından sonra konu ile ilgili ölçmek istediği özelliğin ne olduğunu belirlenmiştir. Buna göre ölçek geliştirme sürecine 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde başlanmıştır.

2. *Madde Havuzunun Oluşturulması:* Madde havuzunu oluşturabilmek amacıyla BODÖ madde havuzunun oluşturulmasında benzer süreçler izlenmiştir. Belirlenen kapsam doğrultusunda uluslararası ve ulusal literatür taranarak bilgi okuryazarlığını duyuşsal eğilim boyutunda yansıtacak niteliğe sahip 68 madde yazılmıştır. Aynı şekilde madde havuzu BODÖ'nün madde havuzunun oluşturulmasında dikkat edilen hususlar dikkate alınmıştır.

3. *Uzman Görüşüne Başvurulması:* BODEÖ geliştirilme sürecinde madde havuzunda bulunan her bir maddenin karşısına uzmanların görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri için boşluk oluşturulmuş ve e-posta aracılığıyla konu uzmanlarına gönderilmiştir. Böylelikle BODEÖ madde havuzu Türkiye’de farklı üniversitelerde sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman beş, ölçme değerlendirme alanında uzman bir akademisyen ve bir sosyal bilgiler öğretmeni ile bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur.

4. *Ölçeğin Oluşturulması:* Bu aşamada ölçek maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Yapılan düzeltmeler sonrası BODEÖ 63 madde olarak düzenlenmiş ve maddeler rasgele sıralanmıştır. Oluşturulan maddeler 5’li likert şeklinde hazırlanmış ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Fikrim Yok” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) olarak derecelendirilerek ölçeğe pilot uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

5. *Pilot Uygulamanın Yapılması:* Bu aşamada ölçek maddelerinin hedef kitle üzerinde ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi sırasında katılımcı sayısını artırmak için Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı bulunan üniversitelerin ilgili ana bilim dallarında görev yapan akademisyenler ile iletişime geçilmiştir. İlgili veriler “Google Forms” aracılığıyla oluşturulan linklerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarına iletilmesiyle toplanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler “Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket Programı (SPSS) 20.0 ve Analysis of Moment Structures (AMOS) 21 paket programları ile analiz edilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

6. *Madde Analizinin Yapılması:* Pilot uygulama sürecinde elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Akabinde ölçekten elde edilen veriler “Google Forms” dan “Google

Drive’a kaydedilmiş, Microsoft Excel Programında tablolaştırılarak Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0)’ a aktarılmıştır. Pilot uygulama verilerinin SPSS 22.0’da AFA yapılmış ve ardından ortaya çıkan yapıların doğruluğunun kanıtlanması amacıyla AMOS 21 paket programında bu yapıların doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Pilot uygulama sonrasında BODEÖ’de BODÖ’de olduğu gibi geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması için yapı geçerliğini sağlamaya yönelik faktör analizi yapılmıştır (Tavşancıl, 2008; Karakoç ve Dönmez, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Erkuş, 2019). Aşağıda BODEÖ’nün açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

3.3.1.3.1 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği açımlayıcı faktör analizi

Bu başlık altında BODEÖ açımlayıcı faktör analizinde ulaşılan değerlere yer verilmiştir. Zira açımlayıcı faktör analizinde sonucunda ulaşılan istatistik değerlerine ilişkin literatür BODÖ’de açıklandığı için detaylı olarak açıklandığı için burada yer verilmeyerek değerlerin uygun olup olmadığı şeklinde açıklanmıştır.

BODEÖ’ye faktör analizi yapıp yapılamayacağının tespit edilmesi için ilk olarak pilot uygulamadan elde edilen verilerin (örneklem büyüklüğü) yeterliliğinin belirlenmesinde Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Akabinde verilerin normal dağılımının belirlenebilmesi için Barlett’s Test of Sphericity (Barlett’s Testi) hesaplanmıştır. Tablo 3.11’de BODEÖ KMO ve Barlett’s Testi istatistikleri verilmiştir.

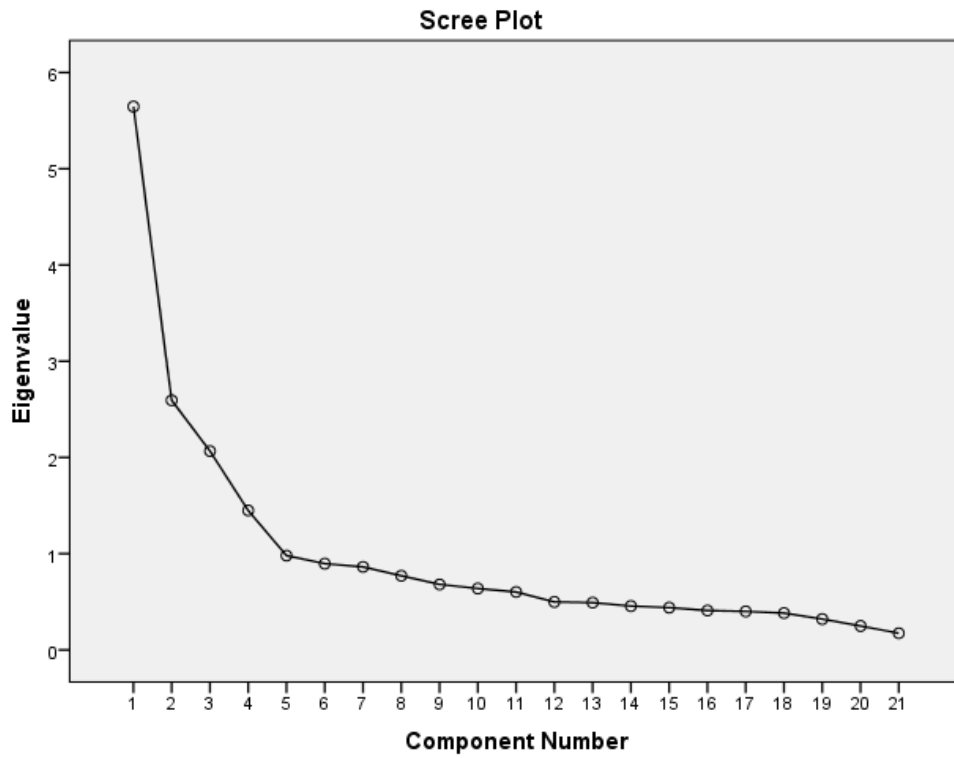
Tablo 3.11 BODEÖ KMO ve Barlett’s testi istatistikleri

Kaiser- Meyer- Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüm Değeri		,839
Yaklaşık Ki-Kare Değeri		3231,206
Barlett’s Küresellik Testi Değeri	Serbestlik Derecesi (sd)	210
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

Tablo incelendiğinde elde edilen veriler ,000 anlamlılık düzeyine sahip, KMO= 0,839 olarak hesaplanmıştır. Bu değer pilot uygulamadan elde edilen verilerin örneklem

grubuna uygun olduğunu göstermektedir. Barlett's Küresellik Testi Değerinin ise $p < 0,05$ düzeyinde $p = 0,000$ anlamlı bulunduğu görülmektedir.

BODEÖ KMO ve Barlett's testi ile örneklem büyüklüklerinin yeterli ve ölçeklerdeki maddelerin belli gruplar altında toplanabileceği teyit edilmiştir. Akabinde ölçeğin ortak varyans ve toplam varyans değerleri incelenerek öz değeri 1 ve 1'den büyük olan gruplar yamaç birikinti grafikleri (scree plot) ile karşılaştırılarak faktör grupları belirlenmiştir (Yılmaz, 2018). Buna göre BODÖ yamaç birikinti grafiği Grafik 3.2'de verilmiştir.



Grafik 3.2 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeğine ilişkin yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiğine bakıldığında ölçeğin 4 faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Zira dördüncü faktörden sonra eğimde bir düşüş olduğu göze çarpmaktadır. BODEÖ'nün AFA sonucunda belirlenen faktörler altında ilişkili olan maddeleri bir araya getirme, verileri kontrol edilebilir şekilde azaltabilme ve faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlayacak biçimde döndürerek daha iyi yorum yapabilme imkânı sunması ve basitleştirerek sunmasından ötürü varimax döndürme

kullanılmıştır (Ho, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Can, 2020). Böylece faktör yükü düşük olan ve binişik durumdaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

BODEÖ’de madde seçimi varimax döndürme ile faktör yük değerlerine bakılmıştır. Ardından ölçekteki maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirilmiştir. Bir maddenin binişik olmasında iki şart aranmaktadır. Birincisi, bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değerine sahip olmasıdır. İkincisi, maddenin iki ya da daha fazla faktördeki yük değerinin .1’den küçük olmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Buna göre birden fazla faktörde yük vererek değerin .1’den küçük olan maddeler analizden çıkarılmıştır.

BODEÖ’den binişik olan maddeler ölçekten tekrarlı ölçümler ile çıkarılarak 23 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ardından ölçekte kalan 22 maddeye tekrar temel bileşenler analizi yapılmıştır. BODÖ ve BODEÖ son analizinde açıklanan madde faktör yükleri ve ortak varyansları Tablo 3.12’de verilmiştir:

Tablo 3.12 BODEÖ madde faktör yükleri ve ortak varyansları

Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri									
Faktör Adı	Pilot Madde No	Yeni Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Açıklanan Toplam Varyans		
1. Faktör		1	,724	,841			26,887		
		2	,675	,833					
		3	,751	,802					
		4	,607	,778					
		5	,498	,693					
		6	,507	,636					
		7	,467	,626					
		8	,537	,624					
		9	,486	,598					
		10	,503	,512					
2. Faktör		11	,398		,744		12,351		
		12	,517		,743				
		13	,533		,702				

	14	,510	,653		
	15	,593	,618		
	16	,579	,592		
	17	,283		,760	
3. Faktör	18	,383		,749	9,838
	19	,627		,653	
	20	,630		,754	
4. Faktör	21	,574		,547	6,898
	22	,598		,467	

Tabloya bakıldığında birinci faktörde 10 maddenin yer aldığı ve döndürme işlemi sonrasında faktör yük değerinin ,512 ile ,841 ve faktör ortak varyanslarının ,467 ile ,751 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyansın 26,887 olduğu tespit edilmiştir.

İkinci faktörde 6 maddenin yer aldığı ve döndürme işlemi sonrasında faktör yük değerlerinin ,592 ile ,744 ve faktör ortak varyanslarının ,398 ile ,579 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyansın 12,351 olduğu saptanmıştır.

Üçüncü faktörde ise 3 maddenin yer aldığı ve döndürme işlemi sonrasında faktör yük değerlerinin ,653 ile ,760 ve faktör ortak varyanslarının ,283 ile ,627 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyansın 9,838 olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü faktörde ise 3 maddenin yer aldığı ve döndürme işlemi sonrasında faktör yük değerlerinin ,467 ile ,754 ve faktör ortak varyanslarının ,574 ile ,630 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyansın 6,898 olduğu tespit edilmiştir.

BODEÖ'nün Cronbach Alfa katsayısının ise ,828 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirliliğe ilişkin bilgiler dikkate alındığında (BODÖ açımlayıcı faktör analizinde açıklandığı için tekrar açıklamaya ihtiyaç duyulmamıştır) her iki ölçeğin yüksek derecede

güvenilir olduğun söylemek mümkündür (Özdamar, 1999'dan aktaran Tavşancıl, 2018, s. 29).

3.3.1.3.2 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

DFA'nın çoğunlukla "Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)" çerçevesinde incelenmesi tavsiye edilmektedir (Turan, 2013'den aktaran Yılmaz, 2018, s. 101). Araştırmada klasik test kuramı ve madde tepki kuramından yararlanılmış ve ölçek maddeleri değerlendirilirken bu durumlar dikkate alınmıştır (Yılmaz, 2018). Bu bağlamda YEM, belirli bir teoriye dayalı olarak, gözlenebilen ve gizil değişkenler arasındaki nedensellik ve ilişkiyi bir model olarak tanımlayan çok değişkenli bir yöntemdir (Karagöz, 2019, s. 1015). Ayrıca çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri eş zamanlı olarak inceleyen istatistiksel bir yöntemdir. Bu modelde bir değişkenin ölçüm özelliklerini değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkilerle birlikte inceler ve genellikle regresyon ve faktör analizinin bir kombinasyonu olarak görülür. YEM kullanımı genellikle, araştırmacının ilgilenilen değişkenler arasındaki ilişkilerin bir "modelini" önerdiği ve gözlemlenen verilerin ilişkilerin yönü ve önemine dair kanıt sağlayıp sağlayamayacağını incelediği doğrulayıcı bir yaklaşımdır. Buna göre yapısal eşitlik modellemesi temel olarak değişkenler arasındaki ilişkileri temsil eden bir model modelleme veya çizme fikri etrafında inşa edilmiştir. (Collier, 2020).

Doğrulayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmaması, varsayımların kontrol edilmesi, parametre kestirim yönteminin seçilmesi, yol diyagramı, t değerleri, faktör yükleri, χ^2 (Kay-kare), χ^2 /Serbestlik Derecesi (sd) ve uyum indeksleri değerleri incelenir (Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 364).

AMOS 21.0 aracılığı ile analiz edilen BODEÖ DFA sonuçlarının mantıklı şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla öncelikle DFA'ya yönelik temel kavramların açıklanması yerinde olacaktır. Buna göre DFA değerlerinin değerlendirilmesinde kullanılan kavramların açıklamaları şu şekildedir (Collier, 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Karagöz, 2019; Ho, 2014);

Ki-Kare (χ^2) iyilik uyumu (Chi-Square Goodness of Fit): Ki kare testi ile modelin genel uyumuna bakılır. Model uyumunun belirlenmesinde, başlangıç uyum indeksi olarak

ki-kare uyum iyiliği indeksine (chi-square goodness of fit) bakılır. Ki-kare testi veriyle model arasındaki uyumun testidir. Başka bir deyişle ki-kare, oluşturulan model ile gözlem değişkenlerine ait kovaryans yapısında ortaya çıkan modelin farklı olup olmadığı hipotezini test eder. En basit anlamıyla örneğe ait kovaryans matrisi ile modele ilişkin tahmini kovaryans matrisi arasındaki uyum test edilir. Bu değerin $\chi^2/sd \leq 5$ durumunda modelin uyumlu olduğu kabul edilmektedir (Kline, 2005; Karagöz, 2019). AMOS çıktısında CMIN/DF olarak ifade edilir

GFI/AGFI (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi): Model ile açıklanabilen varyans ve kovaryansın nispi miktarıyla ilgili bir ölçüttür. Başka bir deyişle modelin, örneklemdaki varyans kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir (Karagöz, 2019).

RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü): RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel ve .08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir. Bu değerin .08'in altında iyi bir uyum gösterirken, .08 ile .10 aralığında vasat bir uyum gösterdiği kabul edilmektedir (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996'dan aktaran Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). .10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2018). RMSEA 0 ile 1 arasında değer alır. RMSEA değeri 0,08 ve daha küçük ise kabul edilebilir uyumu, 0,05'e eşit veya küçük ise mükemmel uyumu gösterir (Karagöz, 2019). RMSEA, popülasyondaki yaklaşıklık hatasını hesaba katar (Ho, 2014).

SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü) ve Artık Ortalamaların Karekökü (RMR): Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü; gözlenen kovaryans arasındaki standardize edilmiş farktır. SRMR değerinin sıfıra yakın olması mükemmel uyumu gösterir. 0,05'in altındaki değerler de iyi uyumu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

NNFI/NFI (Normlaştırılmış ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi): 0,50'ye eşit bir NFI istatistiği, modelin sıfır modele kıyasla uyumu %50 oranında iyileştirdiği anlamına gelir. NFI ve NNFI değerlerinin 1'e yaklaştıkça uyumun mükemmelleştiği, 0'a yaklaştıkça modelin uyumsuzlaştığı yorumu yapılır (Tabachnick ve Fidell, 2001).

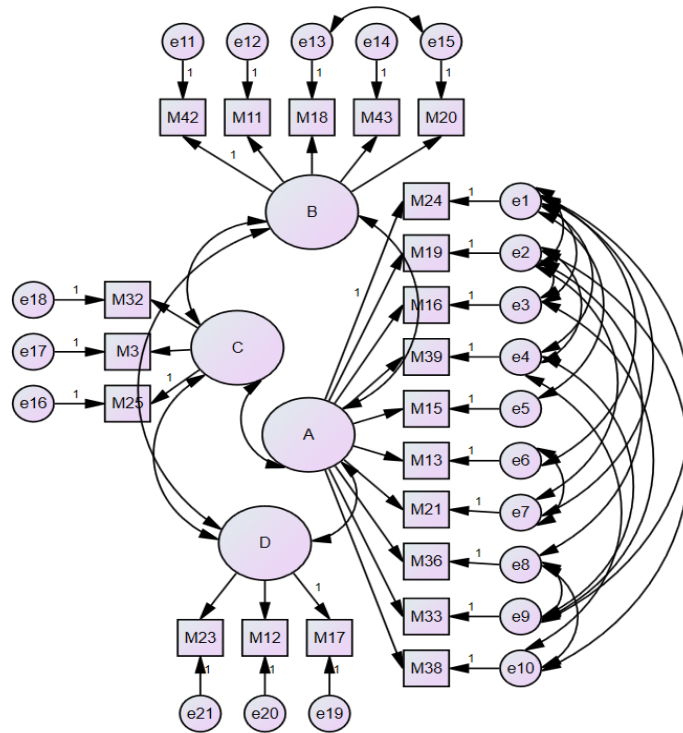
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi): Bu test, model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisini boş modelin gözlemlenen kovaryans matrisiyle karşılaştırır. CFI 0 ile 1 arasında değişir. 1'e yakın bir CFI değeri, iyi bir uyumu gösterir. Bu değer 1'in yaklaşması durumunda mükemmel uyum, 0'a yaklaşması durumunda ise uyumsuz model yorumu yapılmaktadır. CFI, örneklem büyüklüğünden etkilenmez ve raporlanması önerilen bir uyum istatistiğidir (Collier, 2020).

AFA sonrasında geliştirilen BDEÖ'nün geliştirilen model ile uyumunu teyit etmek amacıyla AMOS 21.0 aracılığıyla test edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo 3.13'te gösterilmiştir:

Tablo 3.13 BODEÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indekslerine ilişkin bilgiler

İndeks Adı	Uyum İndeks Değeri
CMIN/DF	3,454
RMSEA	.078
RMR	.085
CFI	.870
RFI	.780
NFI	.828
NNFI/TLI	.833
IFI	.871
GFI	.883
AGFI	.835

BODEÖ'ye yapılan DFA sonucu elde edilen uyum indeksi değerleri (Tablo 3.14) incelendiğinde CMIN/DF indeks değerinin 3,454, RMSEA indeks değerinin ,078, değerinin ,085, CFI indeks değeri ,870, GFI değerinin,883, RFI indeks değeri ,780, RFI indeks değeri ,876, NFI indeks değeri ise ,828 olarak belirlenmiştir. DFA değerlerine ilişkin verilen kabul aralıkları dikkate alındığında bu değerlerin uygun kabul edilebilir aralıkta olduğu söylenebilir.



Şekil 3.6 BODEÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler ve hata varyansları

3.3.1.4 Bilgi okuryazarlığı analitik dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)

Belirli bir durum hakkında bireylerden bilgi toplanarak belli kararların verilmesinde ölçmenin amacı, bireyin özellikleri, ölçülecek özelliğin doğası vb. gibi durumlar göz önünde bulundurularak çeşitli ölçme araçları kullanılabilir. Bu durum bireyin bir konu hakkındaki performansının ölçülmesi olduğunda geçerlik ve güvenilirlik açısından dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) ön plana çıkmaktadır (Aktaş ve Alıcı, 2018). Bu açıdan bakıldığında dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmede öğrenciden beklenen performansın mükemmelden kötüye doğru her bir ölçütlerin açıklanarak sıralandığı bir puanlama aracıdır (Goodrich, 1996; Arter ve McTighe, 2001; Tan ve Shin, 2014).

Dereceli puanlama anahtarının öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde uygun bir ölçme aracı olup olmadığının anlaşılması değerlendirmenin amacına bağlıdır. Amaca uygun hazırlanan bir dereceli puanlama anahtarı öğrencinin beklenen ölçütlere ne

derece ulaştığını gösterme ve hangi noktalarda kendisini geliştirebileceği konusunda geri bildirim sunma yönünden oldukça faydalı olacaktır (Moskal, 2000). Başka bir deyişle dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin başarı durumlarını ve kendilerinden beklenen başarı düzeyinin ne olduğunu göstermektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017). Öte yandan dereceli puanlama anahtarı ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşan yapısı ile puanlama sırasında oluşabilecek yanlışlıkları en aza indirgerken, öğrencilere performanslarıyla ilgili daha gerçekçi ve ayrıntılı geri bildirim verme imkânı sağlar (Parlak ve Doğan, 2014, s. 190). Bu doğrultuda dereceli puanlama anahtarı öğrenci performansının daha nesnel değerlendirilmesine imkân sağlayan bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Dereceli puanlama anahtarları bütüncül ve analitik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Bütüncül (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı: 1960’larda ortaya çıkan bütünsel dereceli puanlama anahtarında, her bir görev alt bileşenlere ayrılmadan bütüncül olarak değerlendirilir (Güler, 2019). Bütüncül rubrikte, ürün veya süreci bölümlere ayırarak her beceriyi veya ölçütü bağımsız olarak değerlendirmekten ziyade, ürün veya sürecin bütününe odaklanılır. Öğrenme ürünlerinin toplam puan olarak değerlendirilmek istenildiğinde oldukça uygun bir yöntemdir (Çepni, 2015).

Etkinliğin değerlendirilmesinde alt ölçütlerin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmadığı durumlarda bütüncül değerlendirme yapılması uygundur. Ancak genel olarak oluşturulan performans göstergeleri arasındaki farkların somut olarak ifade edilmesine (1 yanlış, 3 yanlış, 5 yanlış) dikkat edilmelidir (Başol, 2019).

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Analitik Rubrik): Ölçülen her bir yetenek ya da beceri alt kategorilere ayrılarak ve ayrı ayrı değerlendirilir. Böylelikle belirlenen her bir ölçütten ayrı ayrı dönüt alınabilmektedir (Başol, 2019). Öte yandan gerçekleştirilen her bir performansın her boyutunda öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenebilir (Güler, 2019, s. 83). Puanlar toplam puanın, kategorilerin veya ölçütlerin ortalamasını bulmak için toplanabilir. Analitik rubriklerde ürün veya sürecin ayrılmış yönleri bireysel olarak derecelendirilmektedir (Çepni, 2015).

Analitik rubriğin öğrencilerin akademik çalışmalarını bilgi okuryazarlığına dayalı öğrenme çıktılarını ulaşımlarının ölçülmesinde oldukça kullanışlıdır. Ayrıca analiz ve karşılaştırma için güvenilir ve objektif bir yöntem sağlayan bir araçtır (Knight, 2006). Öte yandan Oakleaf (2006) analitik rubriğin bilgi okuryazarlığını değerlendirmede büyük bir öğretim değeri olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre mevcut araştırmada her bir katılımcının araştırma görevlerini değerlendirmede bilgi okuryazarlığına ilişkin her bir ölçütün ayrıntılı olarak değerlendirilmesi amaçlandığı için analitik rubrik kullanılmıştır.

Analitik rubriklerin oluşturulmasında aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir (Çepni, 2015).

1. Değerlendirilecek ölçütlere karar verilir.
2. Performans düzeylerinin sayısı belirlenir.
3. En yüksek düzeyden başlanarak beklentiler belirlenir.

Analitik rubrikleri oluştururken aşağıdaki basamakların takip edilmesi önerilmektedir (Çepni, 2015):

1. *Değerlendirilecek ölçütlere karar verilir:* Her ölçüt isimlendirilmeli ve yazarlar ölçüt listesinin uzun olmamasına dikkat etmelidir. Genellikle öğrencilerin daha iyi odaklanabilmeleri için 4-5 ölçüt yeterli olmaktadır.
2. *Performans düzeylerinin sayısı belirlenir:* Genellikle 4-5 düzeyden daha fazla düzey belirlendiği ve düzeyler arasındaki ayrımın iyi yapılamaması nedeniyle pek fazla tercih edilmez.
3. *En yüksek düzeyden başlayarak beklentiler belirlenir:* Her düzey için beklenen tanımlamalar ve açıklamalar yapılır. Ancak açıklamaya öncelikle en yüksek düzeyden başlanır, daha sonra diğer düzeyler açıklanır.

3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmanın nitel kısmına ait veriler elde etmek amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Öz Değerlendirme Formları” ve “Çalışma Yaprakları”na ilişkin bilgi verilmiştir.

3.3.2.1 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Görüşme, veri toplama sürecinde araştırmaya aranılan cevaplar için en az iki kişi ile sözlü olarak gerçekleştirilen iletişim sürecidir (Büyüköztürk, vd., 2017). Araştırmanın nitel kısmında veri toplama maliyetinin düşük olması, katılımcılar arasındaki etkileşimin veri kalitesini artırması, görüşlerin birbiri ile ne derece tutarlı ya da çeşitli olduğu yönünde hızlıca fikir edinmeye imkân sağlaması gibi özelliklerinden ötürü odak grup görüşmesi kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu kapsamda öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Görüşme formu soruları araştırmacının ilgili literatürü inceleyerek hazırladığı açık uçlu formdaki sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu alan uzmanı bir akademisyen ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunun geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğini artırmak amacıyla Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’nda öğrenim gören beş öğretmen adayı ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında işlerliği belirlenen görüşme formu bilgi okuryazarlığı eğitimini sonrasında deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen görüşme formunun son hali 10 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı kavramına, bilgi okuryazarı birey ve sosyal bilgiler öğretmenin sahip olması gereken niteliklere, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’na ve son olarak uygulama süreci ve sonrasına ilişkin düşüncelerini incelemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2.2 Öz değerlendirme formları

Öz değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kendi kendilerini değerlendirmeleridir (Boud ve Falchikov, 1989; Alıcı, 2020). Öğrencilerin çalışmalarının kalitesi üzerinde düşündükleri, açıkça belirtilen hedefleri veya ölçütleri ne derece yansıttığını yargıladıkları ve çalışmalarını buna göre revize ettikleri biçimlendirici bir değerlendirme sürecidir (Andrade ve Boulay, 2003).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öz eleştiri yapmaları için kullanılan öz değerlendirme, neleri kolay ve zor yaptıklarını keşfederek eksiklerini tamamlamaya olanak sağlar (Başol, 2019; Alıcı, 2020). Burada kendini tanıyan öğrencinin öz değerlendirme formu aracılığıyla öğrenmesini olduğu gibi aktararak kendini tanıtmayı beklenir (Yakar, 2020, s. 260). Dolayısıyla öz değerlendirme bireyin çalışmasına uygulanacak ölçütlerin veya standartların belirlenmesi ve çalışmanın bu ölçütleri ne ölçüde karşıladığına ilişkin yargıda bulunması şeklinde iki temel unsuru içerir (Boud ve Falchikov, 1989).

Öz değerlendirme bireyin kendini değerlendirmesi ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye etkin bir şekilde katılmaları için geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Boud & Falchikov, 1989). Geri bildirim kaynağı olarak öğrencilerin kendi anlayışları ve performanslarına ilişkin geri bildirim sunarak öğrenmeyi ve başarıyı artırmayı amaçlanmaktadır (Andrade, 2010). Nitekim Taras (2010) araştırmasında öz değerlendirmenin öğrenci öğrenmesini desteklediğinin altını çizmiştir. Öte yandan öz değerlendirmeler öğrencilerin testlerde neden başarısız olduklarını araştırmaya uygun olduklarından başarı ya da başarısızlığın motivasyonel nedenlerine ışık tutar (Rosman, Mayer ve Kramper, 2015).

“İyi” öğrenciler her zaman etkili öz değerlendiriciler olmuştur, ancak bu beceriyi öğrenciler arasında daha yaygın bir şekilde geliştirmek için, açık bir şekilde uygulanabilmesi için yetenek ve fırsatların geliştirilmesi için açık girişimlerde bulunulması gerektiği giderek daha fazla kabul görmektedir (Boud ve Falchikov, 1989). Bu konuda Boud ve Falchikov (1989) yükseköğretim kurumlarında öz

değerlendirmenin giderek yaygınlaştığına ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinin yükseköğretimin bir hedefi olduğuna dikkat çekmiştir.

Rosman, Mayer ve Krampen (2015) bilgi okuryazarlığı ölçümünde değerlendirmenin kapsamını genişletmede öz değerlendirmenin etkili bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan kavramın karmaşık doğası nedeniyle öz değerlendirmenin bilgi okuryazarlığının tüm yönlerini kapsamlı bir şekilde kapsayan bir test tasarlanmasının zor olması ve katılımcıların süreçteki performans ve yetenekleri hakkında bilgi edinmek açısından oldukça kullanışlı olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre öz değerlendirmenin bahsedilen amaç ve avantajlarından ötürü araştırmada öz değerlendirme formu kullanılmıştır.

3.3.2.3 Çalışma yaprakları

Araştırma sürecinde öğretim materyali olarak bilgi okuryazarlığına ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları kullanılmıştır. Çalışma yapraklarının geliştirilme süreci Kaymakçı (2010)'dan uyarlanarak Şekil 3.7'de gösterilmiştir:



Şekil 3.7 Çalışma yapraklarının geliştirilme süreci

1. Konunun belirlenmesi: Çalışma yapraklarının geliştirilmesine ilk olarak bilgi okuryazarlığının kazandırılmasından hangi hususların dikkate alınması gerektiğine karar verilmiştir. Buna göre araştırma öncesinde 44 sosyal bilgiler öğretmeni ile

ihtiyaç analizi yapmak için yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşme içeriklerinden hareketle çalışma yapraklarından hangi konuların olacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Kazanımların oluşturulması: Konunun belirlenmesinden sonra öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi, beceri, duyuşsal ve davranışsal öğrenme çıktılarına hizmet edecek şekilde kazanımlar kullanılmıştır. (Daha önce “3.3.1.1. Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi” başlığı altında bilgi okuryazarlığı kazanımlarına yer verildiği için burada tekrar açıklama yapılmasına gerek duyulmamıştır.)

3. Literatür taramasının yapılması: Çalışma yapraklarının hazırlanmasına uluslararası ve ulusal literatürde konu hakkında yapılmış örnekleri incelemeye başlamıştır. Ulusal literatürde konu hakkında bir sonuca rastlanılmamasına karşın uluslararası literatürde konu hakkında yayımlanmış kitaplar (Ercegovic, 2008; Lanning, 2014; Riedling, 2007) çalışma yapraklarının geliştirilmesinde esin kaynağı olmuştur. Buna ilaveten okuryazarlık ve sosyal bilgiler eğitimi alanında yürütülen uygulamalı çalışmalar incelenmiştir. Çalışma yapraklarının hazırlanmasında kullanılan kaynaklar EK I.5.8’de verilmiştir.

4. Çalışma yapraklarının oluşturulması: Belirlenen kazanımlar doğrultusunda çalışma yapraklarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan çalışma yaprakları soruları cevaplama, kavram haritası oluşturma, kelime bulma, çift sütun, çözümlemeli öykü, gazete haberi yazma, kelime ilişkilendirme testi, kompozisyon yazma, sanal gezi, tartışma, yapılandırılmış grid, gibi etkinliklerle belirlenen kazanımları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Tablo 3.14 Çalışma yaprakları ve içerikleri

Çalışma Yaprakı Başlığı	Çalışma Yaprakının İçeriği
Kompozisyon Yazıyorum	Bilgi okuryazarlığına ilişkin ders kapsamında öğrenilenlerden hareketle kompozisyon yazmaya yer verilmiştir.
Evet Mi Hayır Mı?	Bilgi ihtiyacını tanımlamada 8 davranış cümlesi yer almaktadır. Her davranış cümlesinin altında evet-hayır şeklinde görüş belirtme kutucukları yer almaktadır.

Tablo 3.14 Devam...

Çıkarımlarım	Her hafta işlenen ders sonrasında uygulama öncesinde hazırlanan araştırma görevlerinde yapılan yanlışlara ilişkin fark edilenlerin yazılması istenir.
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Uygulama öncesinde verilen araştırma görevi konularından hareketle bilgi ihtiyacını tanımlamada öğrenilenlerin uygulanarak konunun sınırlandırılmasını içerir.
Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum	Bilgi kaynaklarının kavram haritası şeklinde oluşturulması amaçlanmaktadır.
Bilge Baykuş'un Kelime Bulutu	Bilgi kaynakları ve onları tanımlayan cümlelerin eşleştirilmesine yer verilmektedir.
Birincil ve İkincil Kaynaklar	Birincil ve ikincil bilgi kaynakları arasındaki ayrımın öğrenilmesi için amaçlanmaktadır.
Aramadığım Yer Kalmadı	Üniversite kütüphanesinde arama stratejilerini kullanarak bilgi kaynaklarına erişilmesi yer almaktadır.
Millet Kütüphanesi Sanal Gezi Değerlendirme	Millet kütüphanesine sanal gezi yapılarak konu hakkında görüşlerin belirtilmesine yer verilmektedir.
Çözümlemeli Öykü	Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kullanımı bilişsel, ahlaki ve empati boyutuyla ele alınmıştır.
Bilgi Kaynağını Nasıl Analiz Ediyorsun?	Bilgi kaynaklarını analiz etmede konu öncesinde düşüncelerin ifade edilmesi amaçlanmaktadır.
Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi	Örnek olay okuma metninden hareketle bilgi kaynağı analizine ilişkin çıkarımların yazılmasına yer verilmektedir.
Bilgi Kaynakları Analizi Formu	Uygulama öncesinde hazırlanan araştırma görevlerinde ulaşılan kaynakların formda yer alan ölçütler ve öğrenilenler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır.
Web Sitesi Analizi	Web sitelerinin doğruluk ve güvenilirlik bakımından analiz edilmesi amaçlanmaktadır.
Akademi Manşeti	Bilginin etik ve yasal kullanımına ilişkin gazete haberi yazılması amaçlanmaktadır.
Örnek Olay: İntihal ile İmtihan	Bilginin etik ve yasal kullanımına yer verilmektedir.

Tablo 3.14 Devam...

Şapkana Göre Düşün	Bilginin etik ve yasal kullanımının farklı şapka renklerine (beyaz, sarı, yeşil, mavi, siyah ve kırmızı) göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.
Kaynakları Etik ve Yasal Şekilde Kullanıyorum	Bilimsel araştırmaların künye bilgileri verilerek farklı atıf stillerine uygun şekilde yazılmasına yer verilmektedir.

5. *Uzman görüşlerine başvurulması:* Hazırlanan çalışma yaprakları sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman üç akademisyen ve bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir.

6. *Pilot uygulama sürecinin gerçekleştirilmesi:* Çalışma yapraklarına son şekli verilmeden önce uygulama sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel durumların önüne geçmek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, asıl uygulamanın yapılacağı grup dışında Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

7. *Çalışma yapraklarına son halinin verilmesi:* Pilot uygulama sürecinin tamamlanması sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak çalışma yapraklarına son hali verilmiştir (Çalışma yapraklarının son hali için Bkz. EK H).

3.4 Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmacı uygulamaya başlamadan evvel “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersi kapsamında gerçekleştireceği deney ve kontrol grupları için ders içeriklerini hazırlamıştır. Uygulama sürecinin gerçekleştirilebilmesi için Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretim üyesi olarak görev yapan “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersinin hocasına uygulama süreci açıklanarak bu süreçte hangi etkinliklerin gerçekleştirileceği hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmacı her iki gruptaki öğretmen adaylarını uygulama süreci hakkında bilgilendirmiştir. Random şekilde kontrol (A Şubesi) ve deney (B Şubesi) gruplar belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulanması ve verilerin toplanması 20 Mayıs-17 Haziran 2021 tarihleri arasında toplam 5 haftalık süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Tutumların değişmesi için deneysel uygulamalar 6-8 hafta arasında değişmesine karşın (Bursalı, 2022; Dönmez,

2022; Güzel, 2022; Karaca, 2020; Öztürk, 2022) söz konusu araştırmada COVID-19 salgın sürecinin getirmiş olduğu zaman kısıtlılığından ötürü 5 hafta ile sınırlandırılmıştır. Öte yandan COVID-19 salgını sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime geçmeleri²⁸ nedeniyle uygulama süreci çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersinin haftalık 2 saat işlendiği göz önüne alındığında deneysel işlemin toplam 10 ders saatinde gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. Deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar aşağıda haftalık olarak açıklanmıştır:

- *Birinci Hafta Gerçekleştirilen Deneysel Uygulamalar (20 Mayıs 2021)*: Deney ve kontrol gruplarının ilk saatinde dersin sorumlusu hoca ile derse giriş yapılmıştır. Katılımcılara uygulama sürecinin gerçekleştirilmesi için Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Bkz. EK A) ve Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Bkz. EK B) gerekli izinlerin alındığı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara uygulama süresince toplanan verilerin etik kurallar çerçevesinde bilimsel amaçlı kullanılacağı yönünde açıklama yapılmıştır. Uygulamanın COVID-19 salgın sürecinde gerçekleştirilmiş olması, katılımcılarla etkili şekilde iletişim kurmak, süreçte motive etmek ve uygulama süreci hakkında bilgilendirmede bulunabilmek amacıyla deney ve kontrol grupları için iki ayrı WhatsApp grubu kurulmuştur. Buna ilaveten uygulama sürecinin çevrim içi ortamda gerçekleştirilmesinden ötürü karşılaşılabilecek muhtemel olumsuz durumları minimize etmek, süreçte katılımcıların hazırladıkları ürünleri takip etmek, elde edilecek verilerin sistematik ve düzenli bir şekilde koruması amaçlamasından ötürü deney ve kontrol grupları için iki ayrı "Google Classroom" hesabı oluşturulmuştur. Katılımcıların ait oldukları gruba özel açılan Google Classroom hesabına katılabilmeleri için davet linki gönderilmiştir. Böylelikle deney ve kontrol grubundaki katılımcılardan elde edilen veriler iki ayrı grupta toplanmıştır.

Sürecin başında katılımcıların bilgi okuryazarlığı becerilerini kullanabilme durumlarını incelemek amacıyla araştırma görevi hazırlamaları istenmiştir.

²⁸ 18 Mart 2020 tarihinde üniversitelerde COVID-19 salgın sebebiyle üniversitelerin eğitim- öğretim faaliyetlerine yeniden başlayana kadar uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Konu hakkında detaylı bilgi <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> adresinde açıklanmıştır.

Katılımcılara araştırma görevine ilişkin Google Classroom’a dosyaları inceleyerek bilgi ihtiyacı olduğu bir konu seçmesi istenmiştir (Bkz. EK F). Araştırma görevlerinin hazırlanması için katılımcılara bir hafta süre verilmiş ve bu süre zarfında raporlarını katıldıkları Google Classroom hesabına yüklemeleri istenmiştir. Ayrıca uygulama süresince katılımcıların iş birliği gerektiren etkinlikler için gruplarını belirlemeleri gerektiği açıklanmıştır. Süreçte yapılan grup etkinliklerinin grup üyelerinden birinin Google Classroom’a yüklemesinin yeterli olacağı ifade edilmiştir.

Deney grubu katılımcılarına uygulama öncesinde öntestleri uygulamak için BOABT, BODÖ ve BODEÖ Google Forms üzerinden link paylaşılmıştır. Dersin ikinci yarısında Google Jambord üzerinden katılımcılar ile tanışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Uygulama içeriğine yönelik küçük bir giriş yapıldıktan sonra Bilgi Okuryazarlığı İnfografisi ve bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimindeki yeri hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Ardından katılımcıların öğrendiklerinden hareketle bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Aynı hafta kontrol grubu katılımcılarına deney grubu katılımcılarında olduğu gibi uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara öntest veri toplama araçları olan BOABT, BODÖ ve BODEÖ uygulanmıştır. Sürecin devamında deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da Google Jambord üzerinde tanışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda olduğu gibi araştırma görevi hazırlayacakları açıklanmış ve bilgi okuryazarlığı hakkında açıklama yapılmıştır.

- *İkinci Hafta Gerçekleştirilen Deneyisel Uygulamalar (27 Mayıs 2021):* Deney grubu katılımcılarıyla ders öncesinde Google Classroom üzerinden etkinlikler paylaşılmıştır. Uygulama sürecinin çevrim içi olarak yürütülmesi ve aksaklık çıkmasının önüne geçmek amacıyla WhatsApp grupları üzerinden ders öncesinde duyuru yapılmıştır. Deney grubuna bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda Ders Planı 2’de açıklandığı üzere planlanan etkinlikler gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK H. 2) (Ders Planı 2’de süreç detaylı olarak açıklandığı için burada tekrar açıklamaya ihtiyaç duyulmamıştır). Deney grubunda dersin işleniş sırasında katılımcılar bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda bilgi sahibi olmadıkları ya da yüzeysel bilgilerini olduğunu ve etkinlikler ile bunu anladıklarını dile getirmişlerdir. Kontrol grubunda ise PowerPoint sunusu aracılığıyla

bilgi ihtiyacını tanımlama konusu anlatılmıştır. Ayrıca soru-cevap tekniği ile konu hakkında öğrencilere sorular yöneltilerek sürece dahil olmaları amaçlanmıştır.

- *Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen DeneySEL Uygulamalar (3 Haziran 2021)*: Bir önceki haftada olduğu gibi ders öncesinde Google Classroom üzerinden deney grubu ile etkinlikler paylaşılmış ve WhatsApp üzerinden duyuru yapılmıştır. Bilgi edinme sürecinde Ders Planı 3'te açıklandığı üzere planlanan etkinlikler gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK H. 3) (Ders Planı 3'te süreç detaylı olarak açıklandığı için burada tekrar açıklamaya ihtiyaç duyulmamıştır). Bilgi edinme basamağına ilişkin etkinliklerin yürütüldüğü derste katılımcıların Millet Kütüphanesi sanal gezi etkinliğinden oldukça memnun kaldıkları görülmüştür. Katılımcılar kütüphane kataloğunda bilgi kaynaklarına erişme ve arama tekniklerinin daha sonraki süreçte de kullanacaklarını araştırmacıyla paylaşmışlardır. Bunun yanı sıra katılımcıların ders öncesinde ve sonrasında uygulanan Kelime ilişkilendirme testine yazdıkları kelimeler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Diğer bir anlatımla ders sonrasında katılımcılar kelime ilişkilendirme testine konu hakkında daha fazla kelime yazmışlardır. Kontrol grubunda ise PowerPoint sunusu aracılığıyla bilgi edinme konusu anlatılmıştır. Ayrıca soru-cevap tekniği ile konu hakkında öğrencilere sorular yöneltilerek sürece dahil olmaları amaçlanmıştır. Bilgi kaynaklarına erişimde kullanacakları arama tekniklerini göstererek sınıftaki diğer katılımcılarda sürece dahil edilmiş ve uygulama yapılmıştır.

- *Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen DeneySEL Uygulamalar (10 Haziran 2021)*: Üçüncü haftada olduğu gibi ders öncesinde Google Classroom üzerinden deney grubu ile etkinlikler paylaşılmış ve WhatsApp üzerinden duyuru yapılmıştır. Ders Planı 4'te açıklandığı gibi uygulama sürecinde konu hakkında etkinlikler gerçekleştirilmiştir (Bkz EK H. 4). (Ders Planı 4'te süreç detaylı olarak açıklandığı için burada tekrar açıklamaya ihtiyaç duyulmamıştır). Katılımcılar Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi Okuma Metnini beğendiklerini ve bilgi kaynaklarını analiz ederken benzer sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar daha önce bilgi kaynaklarının doğruluğu ve güvenilirliğini çok fazla sorgulamadan kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kontrol grubunda ise kaynaklarının analizi PowerPoint sunusu aracılığıyla anlatılmıştır. Ardından öğrencilerin bilgi kaynaklarını analiz etmede karşılaştıkları

sorunların neler olduğu ve bunlara nasıl çözüm getirdikleri hakkında soru-cevap tekniği uygulanmıştır.

Beşinci Hafta Gerçekleştirilen Deneysel Uygulamalar (17 Haziran 2021): Dördüncü haftada olduğu gibi ders öncesinde Google Classroom üzerinden deney grubu ile etkinlikler paylaşılmış ve WhatsApp üzerinden duyuru yapılmıştır. Dersin işleniş süreci Ders Planı 5'te açıklandığı şekli ile gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK H.5) (Ders Planı 5'te süreç detaylı olarak açıklandığı için burada tekrar açıklamaya ihtiyaç duyulmamıştır). Ders sürecinde katılımcılar daha önce APA kurallarını duyduklarını ancak nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların intihal ve telif hakkı kavramlarını karıştırdıkları görülmüştür. Öte yandan Akademi Manşeti etkinliğinde katılımcıların yazdıkları gazete haberlerinde bilimsel çalışmalarda intihale sıklıkla değindikleri dikkati çekmiştir.

Kontrol grubunda bilgi kaynaklarının etik ve yasal kullanımı PowerPoint sunusu aracılığıyla anlatılmıştır. Katılımcılara intihal, telif hakkının neler olduğu sorularak soru-cevap yapılmıştır. Ardından farklı atıf stillerinde kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin örnekler sunulmuştur.

Uygulama sürecinin sona ermesini takip eden hafta deney ve kontrol gruplarına son testler (BOABT, BODÖ, BODEÖ) uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların sürecin başında hazırlamış oldukları araştırma görevlerini uygulama süresi boyunca öğrendikleri bilgiler ve araştırmacının her bir katılımcının raporuna vermiş olduğu dönütler doğrultusunda güncelleyerek Google Classroom hesabına yüklemeleri sağlanmıştır. Uygulama sürecinin bitimi ile birlikte deney grubundaki öğretmen adayları ile birlikte odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesinde öğrenciler random şekilde üç gruba ayrılmıştır. Buna göre katılımcılar ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesine ilişkin bilgiler Tablo 3.15'te verilmiştir:

Tablo 3.15 Öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesine ilişkin grup bilgileri

Grup	Katılımcı Sayısı	Görüşme Yapılan Ortam	Görüşme Süresi (dk)
1.Grup	8	Zoom (Çevrim içi)	65'
2.Grup	8	Zoom (Çevrim içi)	70'
3.Grup	9	Zoom (Çevrim içi)	100'

Zoom üzerinden yapılan odak grup görüşmeler sekiz ayrı oturum şeklinde yapılmıştır. Bunun nedeni Zoom'un 30 dakikalık kayıtlar yapmasıdır. Bir oturumun süresi 25 dakika sürdüğü için odak grup görüşmeleri toplamda 235 dakika (3 saat 55 dakika) sürmüştür. Görüşme verilerinin yazıya dökümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi onların derslerinin olmadığı bir vakit belirlenerek yapılmıştır. Bu yolun izlenmesindeki amaç, öğretmen adaylarının COVID-19 salgın sürecinde derslerini uzaktan eğitim ile yapmaları ve süreçte deney grubundaki öğretmen adaylarının ders saatlerinin görüşmenin yapıldığı vakitte yetişmemesinden kaynaklanmaktadır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki başlıkta ele alınmıştır:

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel veri toplama araçları olan BOABT, BODÖ, BODEÖ ve BODPA'a ilişkin verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.

3.5.1.1 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testinden elde edilen verilerin analizi

BOABT' nin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından bir cevap anahtarı hazırlanmıştır. Akademik başarı testinin değerlendirilmesinde her doğru cevaba "5" puan, yanlış ve boş cevaplara ise "0" puan verilmiştir. Katılımcıların testte yer alan sorulara verdikleri yanlış cevaplar doğruları götürmemektedir. Buna göre testten

alınabilecek en yüksek puan $20 \times 5 = 100$ 'dür. Buna göre katılımcıların deney ve kontrol grubunda olmasına göre veriler SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. Akabinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik dağılım analizi yapılmıştır. Buna göre BOABT sonucunda elde edilen betimleyici istatistik ve normallik testi sonuçları Tablo 3.16' da gösterilmiştir:

Tablo 3.16 Bilgi okuryazarlığı akademik başarı testi öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları

Normallik Testi Sonuçları							
Test Türü	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest	Deney Grubu	,181	25	,034	,881	25	,007
	Kontrol Grubu	,083	20	,200*	,982	20	,954
Sontest	Deney Grubu	,176	25	,044	,899	25	,018
	Kontrol Grubu	,120	20	,200*	,974	20	,830

Verilerin normallik durumlarının tespit edilmesi amacıyla Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro- Wilk testleri yapılmaktadır. Normallik testi sonucunda p değerinin (Sig.) 0,05'ten büyük olması dağılımın normal olduğu anlamını taşımaktadır. Buna göre normallik konusunda karar vermede veri sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro- Wilk, 30 ve üzerinde olduğunda ise Kolmogorov- Smirnov testinin p değerine bakılması uygundur (Can, 2019). Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan kişi sayısının 45 olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testinin p değerinin (Sig.) değerine bakılmış ve bu değer deney grubunun öntest (,151) ve sontestinde (,071) ve kontrol grubunun öntest (,200) ve sontestinde (,200) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. P değerlerinin 0,05'ten büyük olmasından ötürü dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (Karagöz, 2017).

Verilerin normalliğine Skewness ve Kurtosis değerleriyle de bakılmıştır. Skewness değerinin; -,255 ile ,608 aralığında, Kurtosis değerinin; -,777 ile -,961 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5

aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2015).

BOABT'ye ilişkin verilerin normal dağılım göstermesinin tespit edilmesi ile analizin parametrik testler ile devam edilmesine karar verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest ve sontest sonuçlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için çift yönlü ANOVA (two-way ANOVA) kullanılmıştır. Çift yönlü varyans analizinde faktörün birini gruplar oluştururken diğerini ölçümler oluşturmaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubundan tekrarlı ölçümler sonrasında elde edilen verilerin karşılaştırılmasına ve tekrarlı ölçümler arasındaki farkın ortaya konulmasına imkân sağlamasından ve bağımlı değişken üzerindeki ortak etkinin eş zamanlı olarak ortaya konulmasına imkân sağlamasından ötürü çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır (Taşpınar, 2017; Can, 2019; Büyüköztürk, 2020).

3.5.1.2 Bilgi okuryazarlığı davranış ölçeğinden elde edilen verilerin analizi

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının uygulama öncesi ve sonrasında bilgi okuryazarlığı davranışlarında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için analize başlanmadan evvel verilerin normalliğine bakılmıştır. Buna göre BODÖ'den elde edilen verilerin normalliği Tablo 3.17'de gösterilmiştir:

Tablo 3.17 BODÖ öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları

Normallik Testi Sonuçları							
Test Türü	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest	Deney Grubu	,091	25	,200*	,971	25	,682
	Kontrol Grubu	,134	20	,200*	,134	20	,490
Sontest	Deney Grubu	,271	25	,000	,822	25	,001
	Kontrol Grubu	,140	20	,200*	,957	20	,911

Tablo incelendiğinde katılımcı sayısının 30'dan fazla olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testinin significance (anlamlılık) değerine bakılmıştır. Buna göre Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda significance değerinin deney grubunun öntest (,200) ve son testinde (,000) ve kontrol grubunun öntest (,200) ve sontestinde (,200) normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda BOABT olduğu gibi çift yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Taşpınar, 2017; Can, 2019; Büyüköztürk, 2020).

3.5.1.3 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeğinden elde edilen verilerin analizi

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının uygulama öncesi ve sonrasında bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilimlerinde anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için analize başlanmadan evvel verilerin normalliğine bakılmıştır. Buna göre BODEÖ'den elde edilen verilerin normalliği Tablo 3.18'de gösterilmiştir:

Tablo 3.18 Bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim ölçeği öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları

Normallik Testi Sonuçları							
Test Türü	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest	Deney Grubu	,104	25	,200*	,961	25	,428
	Kontrol Grubu	,138	20	,200*	,979	20	,920
Sontest	Deney Grubu	,123	25	,200*	,958	25	,367
	Kontrol Grubu	,152	20	,200*	,977	20	,889

Tablo incelendiğinde katılımcı sayısının 30'dan fazla olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık değerine bakılmıştır. Buna göre Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda significance değerinin deney grubunun öntest (,200) ve son testinde (,200) ve kontrol grubunun ön test (,200) ve son testinde (,200) normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Buna göre BODEÖ'de BOABT ve BODÖ'de olduğu gibi

çift yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Taşpınar, 2017; Can, 2019; Büyüköztürk, 2020).

3.5.1.4 Bilgi okuryazarlığı bilgi okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarı elde edilen verilerin analizi

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının uygulama öncesi ve sonrasında BODPA'dan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için analize başlanmadan evvel verilerin normalliğine bakılmıştır. Buna göre BODPA'dan elde edilen verilerin normalliği Tablo 3.19'da gösterilmiştir:

Tablo 3.19 Bilgi okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest verilerine ilişkin normallik testi sonuçları

Normallik Testi Sonuçları							
Test Türü	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest	Deney Grubu	,262	25	,000	,818	25	,000
	Kontrol Grubu	,475	20	,000	,522	20	,000
Sontest	Deney Grubu	,232	25	,001	,864	25	,003
	Kontrol Grubu	,340	20	,000	,705	20	,000

Tablo incelendiğinde katılımcı sayısının 30'dan fazla olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık değerine bakılmıştır. Buna göre Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda significance değerinin deney grubunun öntest (,000) ve son testinde (,001) ve kontrol grubunun ön test (,000) ve son testinde (,000) normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest ve sontest sonuçlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu test ANOVA'nın normallik varsayımının kullanılması nedeniyle veri dağılımındaki

normallik varsayımının karşılanmamasından kaynaklanmaktadır (Büyüköztürk, 2020).

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel kısmına veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bilindiği gibi nitel veri analizinin önemli bir unsuru veri yönetimidir. Nitel veriler genellikle kapsamlıdır ve verilerin dikkatli bir şekilde ayıklanması gerekir. Verilerin çok fazla küçültülmesi bütünlüğünü olumsuz etkileyip ve ayrıntıların kaybolmasına neden olurken, tam tersi şekilde verilerin daha az ayıklanması ya da aşırı veri yüklemesi sonucunda verilerde netlik kaybı meydana gelir (Cohen, Manion ve Morrison, 2018, s. 668). Bu noktada nitel materyalin anlamını sistematik bir şekilde tanımlamada içerik analizi önemli bir veri çözümleme tekniğidir.

İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Nitel veri analizinin merkezinde bilimsel bir araç olarak yer alan içerik analizi, araştırmacının nitel verinin belirli fenomenlerini anlamasına katkı sağlayarak açıklanmasında ve yorumlanmasında önemli bir işleve sahiptir (Schreier, 2012; Krippendorff, 2004). Öte yandan içerik analizi araştırmacılara belirli konuların göreceli sıklığını ve önemini tanımlayabilmenin yanı sıra basılı materyallerdeki yanlılığı, ön yargıyı veya propagandayı değerlendirebilme imkânı sağlar (Anderson ve Arsenault, 1998, s. 1-2 aktaran Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Ayrıca görüşme ve gözlem verilerinin analiz edilmesinde son derece kullanışlıdır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 489).

İçerik analizinin ifade edilen avantajlarına ek olarak araştırmada toplanılan nitel veriden betimleyici bilgi elde etmek, bu bilgilerin düzenlenip anlaşılır hale getirilmesi ile temaları ortaya çıkarmak ve araştırılan konuya ilişkin çözüm üretmek için bilgi toplamak amacıyla içerik analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd. 2017). Bu gerekçeler doğrultusunda araştırmanın nitel kısmına ait veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. Verilerin Kodlanması: Nitel verilerin analizine odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin yazıya dökümü ile başlanmıştır. Buna göre katılımcıların ifadeleri herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında hazırladıkları araştırma görevlerine ilişkin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formuna, odak grup görüşmesine ve öz değerlendirme formlarına görüşlerini yazan katılımcıların görüşleri herhangi bir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında kendi içlerinde bir dosya halinde sınıflandırılmıştır. Üç saat elli beş dakikalık odak grup görüşmesinden Word formatında Times New Roman 12 punto ve tek satır aralığında 51 sayfalık bir döküm elde edilmiştir. Ardından odak grup görüşmesinde her bir sorunun altında katılımcıların o soru ile ilgili yanıtları gruplandırılarak kodlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer nitel veriler (öz değerlendirme formları, araştırma görevi öncesi ve sonrasına ait katılımcıların görüşlerini içeren görüşme formu) aynı işlem uygulanarak kodlanmıştır.

2. Temaların Bulunması: Bu aşamada ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanarak birbiriyle ilişkili kodları bir araya getirebilecek türden temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar altındaki veriler araştırmacı dışında birkaç kişinin daha görüşüne sunularak iç tutarlılık, ortaya çıkan verileri anlamlı bir şekilde açıklayarak da dış tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırmacı ve sosyal bilgiler eğitiminde bir alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenerek veri üçgenlemesi yapılmıştır. Buna göre Miles ve Huberman'ın (2019) güvenilirlik $[\Delta = C \div (C + \partial) \times 100]$ formülünden yararlanılmıştır. Formüldeki Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Baltacı, 2017, s. 8). Buna göre yapılan hesaplama neticesinde uyuşum yüzdesi %89 çıkmıştır.

3. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması: Kodlanarak temalandırılan veriler düzenlenerek tanımlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Buna göre veriler okuyucunun anlayabileceği biçimde tablolar halinde düzenlenmiştir.

4. *Bulguların Yorumlanması*: Veri setine anlam kazandırılan bulgular arasındaki ilişkileri açıklanarak ve sonuçlar hakkında açıklamalar yapılmıştır. Buna göre veriler ilgili nitel veri toplama araçlarına ait araştırma soruları ile ilişkilendirilerek tablolastırılmış ve katılımcıların ifadeleri ile desteklenerek açıklanarak yorumlanmıştır. Nitel verilerin toplanması sonrasında her katılımcı kodlanarak anonim şekilde kaydedilmiştir. Örneğin; DGK-1, KGE-2 (Deney Grubu Kız 1, Kontrol Grubu 2 gibi) şeklinde kodlanmıştır.

3.6 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bilimsel araştırma sonuçlarının inandırıcılığı geçerlik ve güvenirlik olmak üzere iki ölçüte bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Geçerlik ölçülmek istenen özelliğin doğrudan ölçülebilme durumunu ifade etmektedir (Balcı, 2021). İç geçerlik, araştırmacının gözlemlediği olaylar ya da algıladığı olgulara ilişkin yorumlarının gerçek durumu yansıtır yansıtmama durumunu ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının genellenebilme durumunu ifade eder. Eğer bir araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilir (Balcı, 2021).

Araştırmanın nicel kısmına ilişkin geçerlik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur. Nitel araştırmada ise geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teydit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğine ilişkin yapılan çalışmalar Meral (2018) ve Yıldırım ve Şimşek (2016)'dan uyarlanarak Tablo 3.20'de açıklanmıştır:

Tablo 3.20 Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Geçerlik ve Güvenirlik Kavramları	Kullanılan Yöntemler
İnandırıcılık (İç Geçerlik)	- Uzun Süreli Etkileşim - Derinlikli Odak Veri Toplama - Çeşitleme - Uzman İncelemesi
Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)	- Ayrıntılı betimleme - Amaçlı örnekleme
Tutarlılık (İç Güvenirlik)	- Tutarlılık incelemesi
Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)	- Teyit İncelemesi

Tabloya göre araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

İnandırıcılık: Araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırma kapsamında geliştirilen BOABT, BODÖ, BODEÖ, BODPA görüşme formları ve öz değerlendirme formları farklı zamanlarda, mümkün olduğunca uzun süreli etkileşimde olmaları sağlanmıştır. Ayrıca derin odaklı görüşme ile araştırmacı elde ettiği bulguları sürekli karşılaştırarak ve yorumlayarak eleştirel bir gözle kavramsal bir yapı ortaya koymayı amaçlamıştır. Öte yandan verilerin birbirini teyit etmesi için farklı veri toplama araçları kullanılarak araştırmanın inandırıcılık boyutu artırılmaya çalışılmıştır. Son olarak araştırma kapsamında elde edilen veriler uzman incelemesine sunulurak araştırma yaklaşımının geçerliği değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Aktarılabilirlik: Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla tüm safhaları ayrıntılı şekilde betimlenerek araştırma raporu oluşturulmuştur. Öte yandan araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının farklılığını ortaya koymak amacıyla amaçlı örneklem seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tutarlık: Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarının ön uygulamaları yapılmıştır. Buna göre araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesinden, verilerin toplanması ve analiz sürecinde yapılan kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlılığa kadar incelenmiştir.

Teyit Edilebilirlik: Araştırmada elde edilen veriler başka bir araştırmacı tarafından incelemiş olup, ulaşılan yargılar, yorumlar ve öneriler teyit edilmiştir. Öte yandan verilerin toplanması, uygulama sürecinin ve analiz sürecinin gerçekleştirilmesine ilişkin tüm aşamaları ayrıntılı şekilde açıklanarak nesnel davranmaya özen gösterilmiştir.

3.7 Araştırmanın Etiği

Araştırma etiği, bilimsel araştırma sürecinde araştırmanın planlanmasından veri toplama sürecine, raporlaştırmadan yayınlanmasına kadar geçen tüm süreçlerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz 2012'den aktaran Gürel, Barutçu ve Mert, 2019). Bu bağlamda araştırma bir dizi etik kurallara uygun şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmış ve şu şekilde açıklanmıştır:

- Araştırma kapsamında uygulama sürecinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından izin belgesi alınmıştır (EK A).
- Araştırma kapsamında gerekli verilerin toplanabilmesi amacıyla geliştirilen veri toplama araçlarının uygulama sürecinde kullanılabilmesi için Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onay alınarak tezin ekler kısmında belgelendirilmiştir (EK B).
- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirildiği, elde edilen verilerin bilimsel amaçlı kullanılacağı ve verilerin gizliliği çerçevesinde analiz edileceği araştırma sürecinin başında açıklanmıştır.
- Elde edilen verilerin aktarımında katılımcıların kimliklerini ifşa edici herhangi bir bilgi kullanılmayıp, süreçte kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı güvencesi verilmiştir.

- Uygulamanın çevrim içi gerçekleştirilmesinden ötürü kimlik tespit edici öğrenci görüntülerine, ses veyahut kimlik bilgilerine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve bu bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan bulgular; nicel verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve nitel verilerin analizi ile elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık halinde sunulmuştur. Bulgular aşağıda belirtilen sıra ile açıklanmıştır:

4.1 Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel verilerinin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur:

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde katılımcıların BOABT puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1 Katılımcıların BOABT öntest- son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	25	68,80	19,05	25	79,60	16,45
Kontrol Grubu	20	46,25	18,12	20	46,50	22,30

Tabloya göre katılımcıların BOABT aldıkları öntest ve son test puanlarının ortalama ve standart değerlerine Tablo 4.1’de yer verilmiştir. Bu doğrultuda deney grubundaki katılımcıların öntest başarı puan ortalamaları ($\bar{X}$ =68,80) ve son test başarı puanları ($\bar{X}$ =79,60) olduğu görülmektedir. Öte yandan kontrol grubundaki katılımcıların öntest puanları ($\bar{X}$ =46,25) ve son testte ($\bar{X}$ =46,50) olduğu görülmektedir. Verilere bakılarak deneysel işlemin gerçekleştirildiği grupta yer alan katılımcıların bilgi okuryazarlığı bilgi düzeylerinde kontrol grubundaki katılımcılara kıyasla bir artış olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.2 Katılımcıların BOABT öntest ve sontest başarı puanlarının ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	45,060	44			
Grup (Deney- Kontrol)	17205,125	1	17205,125	26,560	,000
Hata	27854,875	43	647,788		
Gruplariçi	4350,569	45			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	678,347	1	678,347	9,551	,003
Grup*Ölçüm	618,347	1	618,347	8,707	,005
Hata	3053,875	43	71,020		
Toplam	4395,629	89			

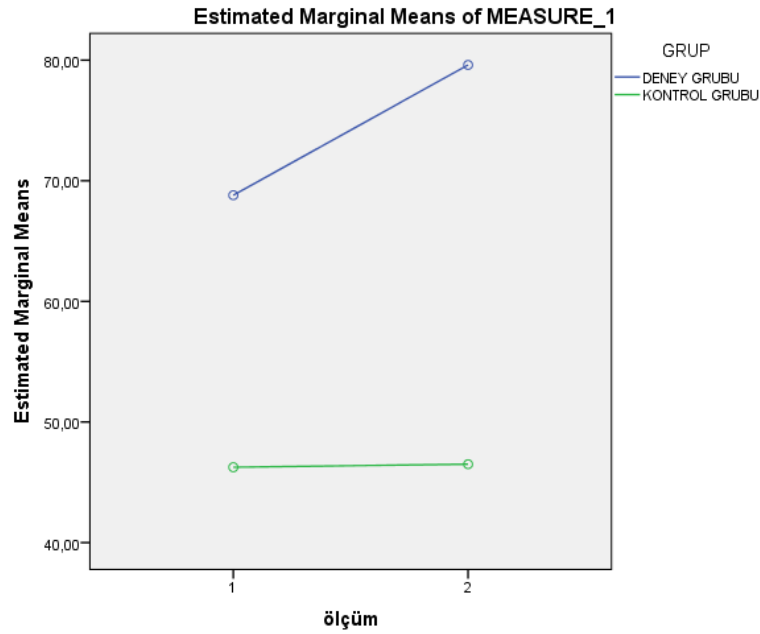
Tablo 4.2’de katılımcıların BOABT öntest ve sontest başarı puanlarının ANOVA sonuçları ele alınmıştır. Buna göre;

Bilgi okuryazarlığı eğitiminin entegre edildiği Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan deney grubu katılımcıları ile bilgi okuryazarlığı içeriğinden bağımsız olarak yapılandırmacı anlayışla yürütülen Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest ve sontest toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$f_{(1-43)} = 26,560$, $p < 0,05$]. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu katılımcılarının BOABT puanlarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını söylemek mümkündür.

Katılımcıların BOABT öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$f_{(1-43)} = 9,551$, $p < 0,05$]. Buna göre katılımcıların akademik başarı testi puanlarının grup ayrımı yapılmaksızın uygulanan eğitimin içeriğine göre değiştiği anlaşılmaktadır.

Tablodaki verilere bakarak iki ayrı deneysel işleme tabi tutulan katılımcıların BOABT puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest-sontest) bilgi okuryazarlığı akademik başarı testindeki etkilerinin anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur [$f_{(1-43)} = 8,707$, $p < 0,05$]. Bu bulgulardan hareketle öğretim türünün katılımcıların akademik başarı puanlarına doğrudan etki ettiği ve başarılarının farklı tarzlarda artmasını sağladığını söylemek mümkündür. Buna ilaveten bilgi

okuryazarlığı eğitiminin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yürütülen eğitime kıyasla katılımcıların akademik başarılarının artmasında daha etkili olduğu ileri sürülebilir.



Grafik 4.1 Katılımcıların BOABT öntest ve sontest başarı puanları

Grafik 4.1'e göre deney grubundaki katılımcıların BOABT puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında yükseliş gösterdiğini söylemek mümkündür. Buna karşın kontrol grubu katılımcılarının testten aldıkları puanlar arasında önemli bir farklılık olmadığı söylenebilir. Grafiğe bakarak bilgi okuryazarlığı eğitiminin deney grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı bilgi düzeylerinin artmasına olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde katılımcıların BODÖ puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşma durumu incelenmiştir.

Tablo 4.3 Katılımcıların BODÖ’den aldıkları öntest- sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	25	3,60	,25	25	3,74	,29
Kontrol Grubu	20	3,53	,30	20	3,65	,33

Katılımcıların BODÖ’den aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart değerleri Tablo 4.3’te yer verilmiştir. Tabloya bakarak deney grubu katılımcılarının öntest puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,60$) ve sontest puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,74$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu katılımcılarının puanlarının ise öntestte ($\bar{X}=3,53$) ve sontestte ($\bar{X}=3,65$) olmuştur. Verilere bakarak bilgi okuryazarlığı eğitiminin entegre edildiği Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan deney grubu katılımcıları ile yapılandırmacı anlayışla yürütülen eğitimde araştırma yöntemleri dersini alan kontrol grubu katılımcılarının BODÖ’den aldıkları puanlarda bir artış olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.4 Katılımcıların BODÖ öntest ve sontest puanlarının ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	1174,845	44			
Grup (Deney- Kontrol)	,133	1	,133	1,490	,229
Hata	3,832	43	,089		
Gruplariçi	392,689	45			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	,389	1	,389	4,536	,039
Grup*Ölçüm	,002	1	,002	,023	,881
Hata	3,687	43	,086		
Toplam	1567,534	89			

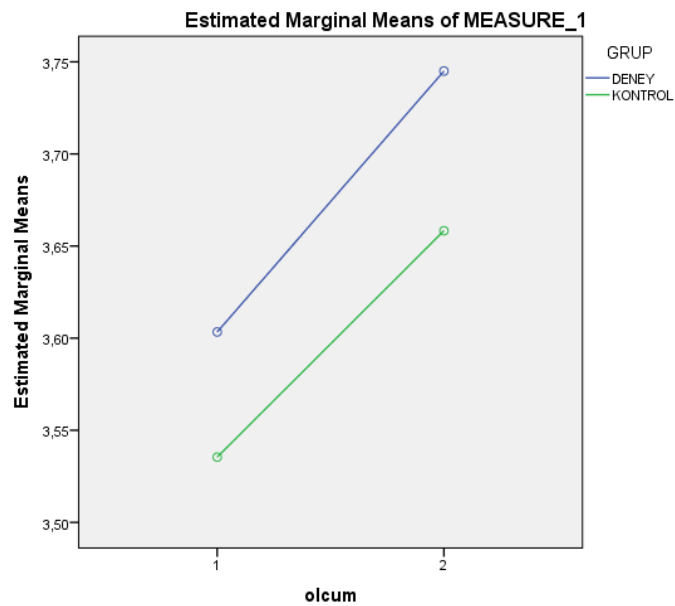
Tablo 4.4’te katılımcıların BODÖ öntest ve sontest başarı puanlarının ANOVA sonuçları ele alınmıştır. Buna göre;

Bilgi okuryazarlığı eğitiminin entegre edildiği Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan deney grubu katılımcıları ile bilgi okuryazarlığı içeriğinden bağımsız olarak yapılandırmacı anlayışla yürütülerek Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan kontrol grubu katılımcılarının öntest ve sontest toplam davranış puanları arasında

anlamli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$f_{(1-43)}=4,536$, $p < 0,05$]. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı davranış puanlarının ölçüm ayırımı yapılmaksızın farklılaştığını söylemek mümkündür.

Tablo incelendiğinde katılımcıların BODÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$f_{(1-43)}=,389$, $p < 0,05$]. Buna göre katılımcıların BODÖ puanlarının grup ayırımı yapılmaksızın uygulanan eğitimin içeriğine göre değişmediği anlaşılmaktadır.

Tablodaki verilere bakarak iki ayrı deneysel işleme tabi tutulan katılımcıların bilgi okuryazarlığı davranış ölçeği puanlarının uygulama boyunca (deney öncesinden deney sonrasına değin) anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest-sontest) bilgi okuryazarlığı davranış ölçeğindeki etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$f_{(1-43)}=,039$, $p < 0,05$]. Bu bulgudan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin katılımcıların BODÖ aldıkları puanlara direkt olarak etkiye bulunduğu söylenebilir. Öte yandan bilgi okuryazarlığının entegre edildiği eğitimde araştırma yöntemleri dersinin yapılandırıcı anlayışla Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan kontrol grubu katılımcılarına kıyasla davranışlarına olumlu yansıdığı söylenebilir.



Grafik 4.2 Katılımcıların BODÖ öntest ve sontest puanları

Grafik 4.2'ye göre BODEÖ puanlarına göre deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçlarında yükseliş olduğu görülmektedir. Bu yükseliş daha çok deney grubu lehine olsa da kontrol grubunda da nispeten bir artışın yaşandığını söylemek mümkündür.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde katılımcıların BODEÖ puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşma durumu incelenmiştir.

Tablo 4.5 Katılımcıların BODEÖ öntest-sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	25	2,66	,42192	25	3,07	,47927
Kontrol	20	2,64	,41623	20	2,56	,3575

Katılımcıların BODEÖ öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart değerlerine ilişkin Tablo 4.5'te yer verilmiştir. Tabloya bakarak deney grubu katılımcılarının öntest puan ortalamalarının ($\bar{X}= 2,66$) ve sontest puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,07$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ise öntestte ($\bar{X} =2,64$) ve sontestte ($\bar{X}=2,56$) olmuştur. Verilere bakarak deney grubu katılımcılarının duyuşsal eğilim puanlarında artış gözlemlendiği buna karşın kontrol grubu katılımcılarının puanlarında tam aksi durumun seyrettiği görülmektedir. Buradan hareketle deney grubu katılımcılarının duyuşsal eğilim puanlarında gelişme yaşandığı söylenebilir.

Tablo 4.6 Katılımcıların BODEÖ öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları

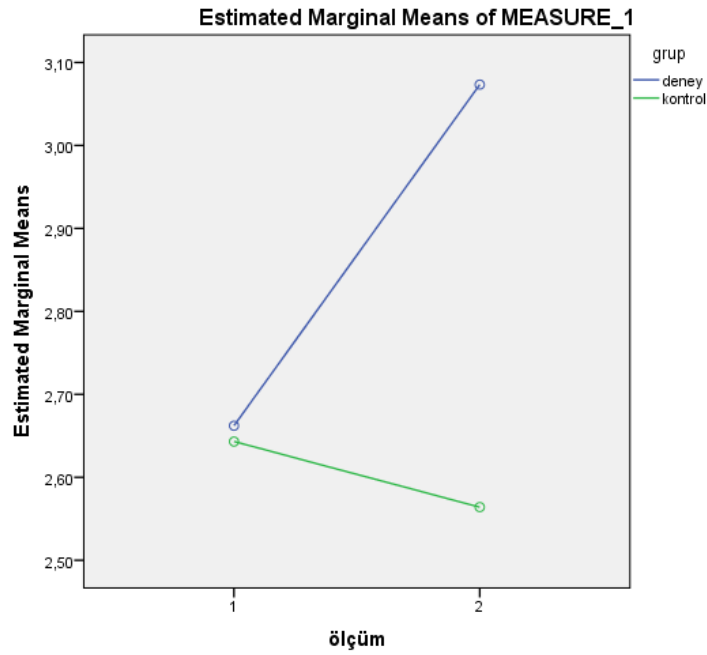
Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	11,764	44			
Grup (Deney- Kontrol)	1,551	1	1,551	6,531	,014
Hata	10,213	43	,238		
Gruplariçi	7,241	45			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	,613	1	,613	4,977	,031
Grup*Ölçüm	1,335	1	1,335	10,844	,002
Hata	5,293	43	,123		
Toplam	19,005	87			

Tablo 4.6’da katılımcıların BODEÖ öntest ve sontest başarı puanlarının ANOVA sonuçları ele alınmıştır. Buna göre;

Bilgi okuryazarlığı eğitiminin entegre edildiği Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan deney grubu katılımcıları ile bilgi okuryazarlığı içeriğinden bağımsız olarak yapılandırmacı anlayışla yürütülen Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan kontrol grubu katılımcılarının öntest ve sontest toplam duyuşsal eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$f_{(1-43)}=6,531$, $p< 0,05$]. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu katılımcılarının BODEÖ puanlarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını söylemek mümkündür.

Tablo incelendiğinde katılımcıların BODEÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$f_{(1-43)}=4,977$, $p< 0,05$]. Buna göre katılımcıların BODEÖ puanlarının grup ayrımı yapılmaksızın uygulanan eğitimin içeriğine göre değiştiği anlaşılmaktadır.

Tablodaki verilere bakarak iki ayrı deneysel işleme tabi tutulan katılımcıların bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest-sontest) BODEÖ etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$f_{(1-43)}=10,844$, $p< 0,05$]. Bu bulgudan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin katılımcıların BODEÖ aldıkları puanlara doğrudan olarak etkide bulunduğu söylenebilir. Öte yandan bilgi okuryazarlığının entegre edildiği eğitimde araştırma yöntemleri dersinin yapılandırmacı anlayışla Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini alan kontrol grubu katılımcılarına kıyasla duyuşsal eğilimlerine olumlu yansıdığı söylenebilir. Başka bir ifade ile bilgi okuryazarlığı eğitiminin deney grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilimlerinin gelişimine katkı sağladığı ileri sürülebilir.



Grafik 4.3 Katılımcıların BODEÖ öntest ve son test puanları

Grafik 4.3'e göre BODEÖ puanlarına göre deney grubu katılımcılarının BODEÖ puanlarında bir artış yaşandığı gözlenirken kontrol grubu katılımcıları için bu durumun tam aksi gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre bilgi okuryazarlığı eğitiminin deney grubu katılımcıları için olumlu bir gelişme seyrederken, kontrol grubu için tam aksi şekilde gözlemlendiği söylenebilir.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde katılımcıların BODPA puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.7 Katılımcıların BODPA öntest-son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	20	39,46	6,64	20	53,59	19,95
Kontrol Grubu	25	34,99	3,66	25	38,33	7,76

Katılımcıların BODPA öntest ve son test puanlarının ortalama ve standart değerlerine ilişkin Tablo 4.7'de yer verilmiştir. Tabloya bakarak deney grubu katılımcılarının

öntest puan ortalamalarının ($\bar{X}= 39,46$) ve son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=53,59$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ise öntestte ($\bar{X}=34,99$) ve son testte ($\bar{X}=38,33$) olduğu anlaşılmaktadır. Verilere bakarak bilgi okuryazarlığı eğitiminin entegre edildiği eğitimde araştırma yöntemleri dersini alan deney grubu katılımcıları ile yapılandırmacı eğitim anlayışıyla yürütülen eğitimde araştırma yöntemleri dersini alan kontrol grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlarda bir artış olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan deney grubu katılımcılarının BODPA'dan aldıkları puanlarda daha fazla bir artış olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Tablo 4.8 Katılımcıların BODPA puanlarının Kruskal Wallis H sonuçları

Test Türü	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Öntest	Deney Grubu	25	26,92	6,500	1	,011
	Kontrol Grubu	20	18,10			
Son test	Deney Grubu	25	27,88	8,404	1	,004
	Kontrol Grubu	20	16,90			

Tablo 4.8'e göre deney ve kontrol grubu katılımcılarının BODPA'dan aldıkları puanların analizi için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Buna göre öntest ve son test puanları anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($P<0,05$). Diğer bir anlatımla öntestte deney ve kontrol grubu katılımcılarının puanları arasında farklılık bulunmazken, son testte farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin bu farklılaşmaya etki ettiği yorumunu yapmak mümkündür.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde BOABT testinden elde edilen bulgular deney grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı bilgilerinin arttığını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Chen (2012) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Chen, 5 haftalık bilgi okuryazarlığı eğitimi sonrasında katılımcıların bilgi okuryazarlığı bilgi düzeylerinde olumlu yönde gelişme olduğunu tespit etmiştir. Squibb ve Mikkelsen (2016) bilgi okuryazarlığı içeriğinin entegre edildiği uygulama sonrasında öğrencilerin akademik başarılarının gelişimine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde bilgi okuryazarlığı uygulamalarının konu hakkındaki bilgi düzeyinin artmasında etkili olduğu

söylenebilir. Ayrıca literatürde çeşitli araştırma (Akıllı, 2020; Demir, 2021; Önlen, 2022) sonuçları doğrudan bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olmasa da okuryazarlık konusunda gerçekleştirilen deneysel uygulamaların katılımcıların bilgi düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. İlgili literatüre dayalı olarak konu hakkındaki deneysel uygulamaların katılımcıların okuryazarlıklara ilişkin bilişsel alanlarında olumlu değişimler meydana getirdikleri ileri sürülebilir.

Araştırmada BOABT ulaşılan sonucu BODPA'dan ve öz değerlendirme formlarından alınan sonuçları desteklemektedir. Nitekim katılımcıların BODPA'dan aldıkları puanların uygulama sonrasında deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Öz değerlendirme formlarında ise katılımcıların uygulama sayesinde yeni bilgileri öğrendiklerine ilişkin ifadelerle yer vermeleri bu durumu özetlemektedir. Rosman, Mayer ve Krampen (2015), bilgi okuryazarlığının bilgi testleri ve öz değerlendirmeden elde edilen ölçümlerin birbirini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre araştırma sürecinde bu veri toplama araçlarından elde edilen sonuçların birbirini desteklediği sonucuna ulaşılması araştırmanın geçerliğini ortaya koyma bakımından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubu katılımcılarının uygulama sonrasında BODPA'dan aldıkları puanlarda artış olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların kontrol grubuna kıyasla konu hakkında bilgilerinin arttığı ve bunu davranışsal olarak araştırma görevlerine yansıttığına da işaret etmektedir. Katılımcıların BODÖ ve BODEÖ'den aldıkları puanların birbirini desteklemesi bu argümanı doğruladığı söylenebilir. Öte yandan katılımcılar öğrendiklerini bilgi boyutunda hayata geçirebildiklerini göstermişlerdir. Çünkü katılımcıların BODPA'dan aldıkları puanlar uygulama öncesinde ve sonrasında hazırladıkları araştırma görevlerinde almış oldukları puanlardır. Buna göre katılımcıların uygulama sürecinde öğrendikleri bilgileri uygulama sonrasında hazırladıkları ödevlere yansıttıkları BODPA'dan aldıkları puanlara da yansımıştır.

Deney grubu katılımcılarının BODEÖ'den aldıkları puanların uygulama sonrasında arttığı görülmüştür. Buradan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin deney grubu katılımcılarının konu hakkındaki duyuşsal eğilimlerine olumlu yönde etki ettiği yorumunu yapmak mümkündür. Öte yandan kontrol grubu katılımcılarının uygulama

sonrasında BODEÖ'den aldıkları puanlarda ön teste kıyasla bir düşüş yaşanmıştır. Bu durum bilgi okuryazarlığı içeriğinden bağımsız olarak ders işlenen kontrol grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığına ilişkin duyuşsal eğilimlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında bilgi okuryazarlığı eğitiminde deney grubu katılımcılarının BOABT, BODÖ, BODEÖ ve BODPA puanları ile kontrol grubu katılımcılarının aynı ölçme aralarından aldıkları puanlar arasında öntest ve sontestte anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Literatürde sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının geliştirilmesi üzerine doğrudan bir çalışma bulunmamasına karşın öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının gerekliliğini ortaya koyan çok sayıda araştırma (Carr, 1998; Asselin ve Lee, 2002; Johnson ve O'English, 2003; Kovalik, Jensen, Schloman ve Tipton, 2011; Purcell ve Barell, 2014) mevcuttur. Ulaşılan bu bulgudan hareketle öğretmen eğitiminde bilgi becerilerini etkili kullanabilen bireyler yetiştirmenin gerekli olduğu ileri sürülebilir.

4.2 Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nitel verilerinin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur:

4.2.1 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde deney grubu katılımcılarının uygulama sürecine ait öz değerlendirme formlarına yansıttıkları görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla yapılan içerik analizi aşağıda alt başlıklara ayrılarak tablolar halinde sunulmuştur:

4.2.1.1 Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusu hakkındaki görüşlerini yansıtmaya durumlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda öz değerlendirme formlarına yansıttıkları görüşler konu hakkındaki öğrenmeleri ve zorlandıkları kısımlar olmak üzere iki alt başlık halinde Tablo 4.9 ve Tablo 4.10’da verilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda edindikleri öğrenmelere ilişkin bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir:

Tablo 4.9 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusundaki öğrenmelerine ilişkin bulgular

Görüşler	f	%
Konuyu sınırlandırmayı öğrenme	9	37,5
Bilgi ihtiyacını tanımlamayı öğrenme	7	29,16
Bilmediği konuları öğrenme	2	8,33
Kavram ve terimleri belirlemeyi öğrenme	2	8,33
Bilgi ihtiyacını tanımlamada yanlışlarını fark etme	1	4,17
Dersin verimli geçmesinden memnun olma	1	4,17
İnfoğrafiklerin faydalı olduğunu düşünme	1	4,17
Öğrendiklerini günlük hayatta kullanacağını düşünme	1	4,17
Toplam	24	100

Tablo 4.9’a göre katılımcıların bilgi ihtiyacını tanımlama konusundaki öz değerlendirmelerinde konuyu sınırlandırmayı öğrenme (%37,5), bilgi ihtiyacını tanımlamayı öğrenme (%29,16), bilmediği konuları öğrenme (%8,33), kavram ve terimleri belirlemeyi öğrenme (%8,33), bilgi ihtiyacını tanımlamada yanlışlarını fark etme (%4,17), dersin verimli geçmesinden memnun olma (%4,17) şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar konu hakkındaki öğrenmelerinde infografiklerin faydalı olduğunu düşünme (%4,17), günlük hayatta öğrendiklerini kullanacağını düşünme (%4,17) ifadelerini kullanmışlardır.

Katılımcıların %37,5’i öz değerlendirme formlarında konuyu sınırlandırmayı öğrendiklerini düşünmektedirler. Katılımcılar konu hakkında konuyu sınırlandırarak araştırma yapmaya, konuyu sınırlandırmanın önemini anlamaya ve konuyu başlıklara

ayırmaya dikkat çekmişlerdir. Buna göre katılımcılardan DK-3; *“Bir araştırmayı sınırlandırmanın önemini ve sınırlandırmada nasıl bir yol izlemem gerektiğini öğrendim.”* şeklinde görüşünü açıklarken, DK-10; *“... Konuyu başlıklara ayırarak sınırlandırma yapmamız gerektiğini öğrendik.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılar (%29,16) öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlamayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Konu hakkında bilgi ihtiyacını tanımlamada dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin öğrenmelerine vurgu yapmışlardır. Bu durumu katılımcılardan DK-3; *“Öncelikle bilgi ihtiyacımı tanımlamak için dikkat etmem gereken unsurlar olarak hangi konularda araştırma yapıyorum, bu konu hakkında araştırma yaparken nasıl bir yol izlemem gerekli, bu bilgilere hangi kaynaklardan nasıl ulaşırım gibi soruları kendime sormam gerekir.”* şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan DE-11 kodlu katılımcı *“Öncelikle bilgi ihtiyacını tanımlamada hangi adımları izleyeceğimi öğrendiğimi söyleyebilirim. Doğru bir şekilde bilgi ihtiyacımı tanımlamada ne gibi çalışmalar yapmam gerektiğini anladım.”* demiştir. DK-6 kodlu katılımcı ise *“Bilgi ihtiyacımı tanımlamakta güçlük çekiyordum. Bir konuyu bilmediğimi fark ettiğimde o konunun tam olarak neresini hangi konuyla bağlantılı olduğunu çözümlemek zordu. Lakin dersten sonra bilgi eksikliğimi tanımlayabiliyor, eksikliğimi gidermekte nereden başlamam gerektiğini kavrayabiliyorum.”* demiştir.

Katılımcıların bir kısmı (%8,33) öz değerlendirme formunda bilmediği konuları öğrendiğini ifade etmişlerdir. Konu hakkında DK-1; *“Bu ders sayesinde eksik bildiğim ve bilmediğim birçok konuyu öğrenmiş oldum.”* derken DK-2; *“Benim için ve arkadaşlarım adına dersin çok verimli geçtiğini düşünüyorum. Bazı yerlerde anlamını bilmediğim ya da doğru zannedip de yanlış bildiğim birçok bilgiyi öğrendim.”* demiştir.

Katılımcıların %8,33’ü öz değerlendirme formunda kavram ve terimleri belirlemeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-7; *“Sınırlandırdığım konunun kavram ve terimlerini belirlemeyi öğrendim.”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %4,17'si bilgi ihtiyacını tanımlamada yanlışlarını fark ettiğini belirtmiştir. Bu durumu DK-15; *"...Bilgi ihtiyacımı belirlemede ilgi alanıma göre olması yolunu izlemiştim. Seçmiş olduğum konu sosyal bilgilerde okuryazarlıklardı. Bu konuda aşırı derecede yanlışlarım olduğunu fark ettim."* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcıların %4,17'si dersin verimli geçmesinden memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Konu hakkında DK-2; *"...Hocamızın derste verdiği tavsiyeler ve infografikler ile araştırma sürecine uygulayabileceğim küçük ama araştırma sürecimi hızlandıracak ve kolaylaştıracak bilgiler edindim ve mutlu oldum kısacası... Sonuç olarak verimli bir ders olduğunu düşünüyorum. Benim bu ders için düşüncelerim bu şekilde genel olarak sağlıklı ve verimli bir şekilde geçti."* demiştir.

Katılımcıların %4,17'si infografiklerin faydalı olduğunu düşünmektedir. Bu durumu DK-1; *"Hocamızın hazırladığı tavsiyeler infografik kısmında araştırma sürecinde uygulayabileceğim küçük ama araştırma sürecimi hızlandıracak ve kolaylaştıracak bilgiler edindim ve mutlu oldum."* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların %4,17'si günlük hayatta öğrendiklerini kullanacağını düşünmektedir. Bu konuda DK-2; *"Her etkinlikte ya da günlük hayatımdaki araştırma sürecinde işimi kolaylaştıracığını düşünüyorum."* demiştir.

Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda zorlandıkları kısımlara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.10'da gösterilmiştir:

Tablo 4.10 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda zorlandıkları kısımlara ilişkin bulgular

Görüşler	f	%
Etkinliklerin sayıca çok olması	2	50
Araştırma konusunu sınırlandırmada zorlanma	1	25
Derse katılımıda sorun yaşama	1	25
Toplam	4	100

Tablo 4.10'a göre katılımcılar bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda öz değerlendirme formlarında etkinliklerin sayıca çok olmasından (%40) ve araştırma konusunu sınırlandırmada (%20) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar bilgi ihtiyacını tanımlamada güçlük çektiklerini (%20), derse katılmada sorun yaşadıklarını (%20) ifade etmişlerdir.

Katılımcılar (%50) öz değerlendirme formunda bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda etkinliklerin sayıca çok olmasının olumsuzluğundan bahsetmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan DK-13; *“... Derslerimiz genel olarak iyi, fakat benim hoşlanmadığım şey bir sürü etkinlik olması, bunları yapmak hiç içimden gelmiyor...”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların %25'i araştırma konusunu sınırlandırmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak DK-7; *“Araştırma ödevimi yaparken en çok zorlandığım ise konuyu sınırlandıramadığım için her konuyu dahil etmem oldu ve bilgi kalabalığı oluşmuş oldu.”* demiştir.

Katılımcıların %25'i derse katılımı sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bu durumu DK-7; *“...Derse katılım konusunda bazı sorunlar yaşadık, eğer derse daha fazla katılım olsaydı bilgi alışverişi daha fazla olurdu. Hem de bu şekilde konuşulan bilgilerin akılda kalıcılığı daha fazla olurdu diye düşünüyorum.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

4.2.1.2 Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilgi edinme konusu hakkındaki görüşlerini yansıtır durumlarına ilişkin görüşler

Katılımcıların bilgi edinme konusunda öz değerlendirme formlarına yansıttıkları görüşler konu hakkındaki öğrenmeleri ve zorlandıkları kısımlar olmak üzere iki alt başlık halinde Tablo 4.11 ve 4.12'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların öz

değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda edindikleri öğrenmelere ilişkin bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir:

Tablo 4.11 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi edinme konusundaki öğrenmelerine ilişkin bulgular

Görüşler	f	%
Bilgi kaynakları türlerini öğrenme	9	34,62
Bilgiye erişme yollarını öğrenme	8	30,76
Etkinliklerden keyif alma	5	19,23
Çok sayıda kaynağa ulaşmanın gerekliliğini öğrenme	2	7,69
Bilgi kaynakları konusunda eksikliği olduğunu fark etme	1	3,85
Yanlış bilgileri olduğunu fark etme	1	3,85
Toplam	26	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar bilgi edinme konusunda öz değerlendirme formlarında bilgi kaynakları türlerini öğrenme (%34,62), bilgiye erişme yollarını öğrenme (%30,76), etkinliklerden keyif alma (%19,23) ifadelerine yer vermişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar öz değerlendirme formlarında çok sayıda kaynağa ulaşmanın gerekliliğini öğrenme (%7,69), bilgi kaynakları konusunda eksikliği olduğunu fark etme (%3,85) ve yanlış bilgileri olduğunu fark etme (%3,85) ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların önemli bir bölümü (%34,62) öz değerlendirme formlarında bilgi edinme konusunda bilgi kaynakları türlerini öğrendiğini ifade etmiştir. Katılımcılar konu hakkında millet kütüphanesine, birincil ve ikincil kaynakları sınıflandırmaya, veri tabanlarını öğrenmeye, kütüphane kataloğu ve sınıflandırma yöntemlerini öğrenmeye, bilgi kaynaklarını sınıflandırmaya ve kaynakların neye göre sınıflandırıldığına vurgu yapmışlardır. Konu ile ilgili olarak katılımcılardan DE-3; “*Araştırmamı yaparken bilgi kaynaklarına erişmek için sadece Google Akademik ile Ulusal Tez Merkezi’ni biliyordum. Bilgi kaynaklarının sınıflandırmalarını ve neye göre ayrıldıklarını bilmiyordum. Daha öncesinden bildiğim şey birincil ve ikincil kaynaklardı fakat bunu da ayırt etmekte güçlük çekiyordum. Derste bilgi kaynaklarının birçok farklı şekilde sınıflandırıldığını öğrendim.*” demiştir. Öte yandan DK-3; “*Son dersimizde öğrendiğimiz çeşitli veri tabanlarının akademik hayatımıza katkılarının büyük*

olacağının farkındayım.” derken DK-2 kodlu katılımcı “Millet kütüphanesinin ne olduğunu bilmiyordum. Bu etkinlik aracılığıyla millet kütüphanesini öğrendim ve bizim için kullanışlı bir kaynak olduğunu öğrendim.” demiştir.

Katılımcıların %30,76’sı bilgi edinme konusunda bilgiye erişme yollarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Konu hakkında katılımcılar bilgi kaynaklarına erişme yollarını öğrenme, kaynak arama, araştırma yapmanın inceliklerini öğrenme, bilgi arama stratejilerini öğrenme ifadelerine dikkat çekmişlerdir. Bu durumu DK-2; *“...Bunun yanında bilgiyi ararken kullanacağımız tekniklerden bahsettik derste. Anlatılanlar bizim gibi öğrenci olanlar ve sürekli araştırma yapanlar için çok faydalı ve pratik bilgiler bence. Bu şekilde verilen tavsiyelerle araştırma sürecini yürütürsek daha verimli ve hızlı bir şekilde ilerleriz.”* şeklinde açıklamıştır. Öte yandan bilgi kaynaklarına erişmeyi araştırma yapmanın incelikleri olarak açıklayan DK-4; *“Bu dersin bana kattığı çok şey oldu. Araştırma yapmanın daha detaylı inceliklerini öğrenmiş oldum. Yararlanabileceğim kaynakları, nasıl araştırma yapılacağını, nelerle sınırlandırılacağı gibi bilgileri öğrendim. Bu öğrendiklerimi araştırma yaparken muhakkak uygulayacağım.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bilgi edinme hakkında arama stratejilerini öğrenmeye vurgu yapan DE-7; *“...Google Akademik, gibi sitelerde turnak işareti veya bağlantı gibi öğrendiğim ipuçları sayesinde araştırmayı pekiştirdiğimi söyleyebilirim. Bu sebeplerden dolayı dersin bana çok olumlu etkileri olup bilgiye nasıl ulaşmam gerektiğini ve kaynağını nasıl aramam gerektiğini öğrenmemde çok büyük rehber oldu.”* demiştir. Aynı konuda DE-6 ise; *“Araştırma konusuna göre anahtar sözcükleri iyi belirleyip daha detaylı ve kesin sonuçlar elde edeceğimizi anladım.”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılar (%19,23) bilgi edinmeye ilişkin öz değerlendirme formlarında ders kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılar etkinlikler ile dersten keyif aldıklarına, etkinliklerin dersi ilgi çekici hale getirdiğine ve etkinliklerden keyif aldığına dikkat çekmişlerdir. Dersten keyif aldığını düşünen DK-15; *“...Bu derste kesinlikle etkisi yadsınamaz diyecek kadar güzel şeyler öğrendim. Süreci aktif ve dolu dolu geçirdik, ama imkanlar dolayısıyla zorluk yaşadım. Bu da su götürmez bir gerçek ama hazıra konma olmadı. Emek verdik, soru-yanıt, araştırma vesaire derken özel oldu. Hakkını verdiğim bir dönemdi diye*

düşünüyorum. Ders bu dönem aldığım en zor ama en keyifli dersti.” diyerek düşüncesini açıklamıştır. Etkinliklerin dersi ilgi çekici hale getirdiğini düşünen DK-4; *“Derslerde yaptığımız etkinlikler dersleri hem ilgi çekici hale getiriyor hem de aktif öğrenme sağladığımız için bizim öğrenme sürecimiz kolaylaşıyor. Kısa sürede olsa birçok şeyi öğrettiği için hocamıza teşekkür ediyorum.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Öte yandan etkinliklerden keyif aldığını düşünen DK-2; *“Bu etkinliklerde en keyif aldığım bilgi kaynakları etkinliği idi. Bu etkinlikle hem farklı bilgi kaynakları kavramının neler çağrıştırdığını düşünerek beyin fırtınası yaptık hem de keyifli vakit geçirdik. O yüzden verimli bir etkinlik olduğunu düşünüyorum. Millet Kütüphanesi, sanal gezi değerlendirme formunu doldururken de yeni şeyler öğrendim. Millet Kütüphanesinin ne olduğunu bilmiyordum. Bu etkinlik aracılığıyla Millet Kütüphanesini ve bizim için kullanışlı bir kaynak olduğunu öğrendim. Yapılandırılmış grid etkinliği ise bana bilgi kaynakları konusunda yeni kavramlar öğretti...Bu etkinlikler ve diğer etkinlikler sayesinde doğru zannedip yanlış bildiğim birçok şey öğrendim. Örneğin kaynakların birincil ve ikincil kaynaklar sınıflandırıldığını bilmiyordum. Kısacası bu etkinlikleri genel olarak verimli ve keyifli buldum.”* demiştir.

Katılımcılara göre (%7,69) bilgi edinmede çok sayıda kaynağa ulaşmak gerekmektedir. Bu konuda DE-1; *“Tek bir kaynak değil de yararlanabileceğimiz çok sayıda kaynak olduğunu bilmeli ve onlardan yararlanmalıyız.”* demiştir.

Katılımcıların bir kısmı (%3,85) bilgi kaynakları konusunda eksikliği olduğunu fark ettiklerini beyan etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-10; *“Bilgi edinme konusundaki eksikliklerimi gördüm ve bu konuda daha dikkatli olmaya karar verdim. Önceden bilgi edinme konusunda sadece internet ve kütüphane dolaşırken şimdi daha fazla kaynağa nerelerden ulaşabileceğimi gördüm.”* diyerek düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcıların %3,85'i bilgi edinme konusunda yanlış bilgilerinin olduğunu fark etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-7; *“Dersleri işledikçe yanlış araştırma stratejileri uyguladığımı fark ettim.”* demiştir.

Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda zorlandıkları kısımlara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.12’de gösterilmiştir:

Tablo 4.12 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi edinme konusundaki öğrenmelerine ilişkin bulgular

Görüş	f	%
Derste zorlandığı yerlerin olması	1	100
Toplam	1	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar bilgi edinme konusunda öz değerlendirme formlarında derste zorlandığı yerlerin olması (%100) ifadesine yer verdikleri görülmektedir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri incelendiğinde COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimden kaynaklı olarak yaşadıkları zorluklara, derste anlatılan bazı kavramları anlamada zorlandığını ve bilgi kaynaklarına erişmede bazı noktalarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bilgi edinme konusunda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde DK-2 kodlu katılımcı “*Konu içinde anlamadığım bazı terimler oldu. Onları anlamakta zorlandım. Ayrıca derse katılımda internet bağlantısında yaşanan sıkıntıdan ötürü sorunlar yaşadım.*” şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

4.2.1.3 Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilgi analiz etme konusu hakkındaki görüşlerini yansıtmaya durumlarına ilişkin görüşler

Katılımcıların bilgi analiz etme konusunda öz değerlendirme formlarına yansıttıkları görüşler konu hakkındaki öğrenmeleri ve zorlandıkları kısımlar olmak üzere iki alt başlık halinde Tablo 4.13 ve 4.14’te verilmiştir. Buna göre katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgiyi analiz etme konusunda öğrendiklerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.13’te gösterilmiştir:

Tablo 4.13 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi analiz etme konusunda öğrendiklerine ilişkin bulgular

Görüşler	f	%
Dikkat etmesi gereken noktaları öğrenme	11	44
Derste konuyu tartışmadan zevk alma	3	12
Araştırma görevinde eksikliği olduğunu fark etme	3	12
Etkinliklerden keyif alma	2	8
Kaynakları karşılaştırmanın önemi anlama	2	8
Bilgi kaynakları analizinde yanlışları fark etme	1	4
Doğru kaynaklara başvurmanın gerekliliğini öğrenme	1	4
Sıkılmadan dersi dinleme	1	4
Kaynakçanın doğruluğunu ve güncelliğini değerlendirme	1	4
Toplam	25	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar bilgi analiz etmede öz değerlendirme formlarında dikkat etmesi gereken noktaları öğrenme (%44), derste konuyu tartışmadan zevk alma (%12), araştırma görevinde eksikliği olduğunu fark etme (%12) ile etkinliklerden keyif alma (%8) ifadelerine yer vermişlerdir. Buna ilaveten katılımcılar kaynakları karşılaştırmanın önemini anlama (%8), bilgi kaynakları analizinde yanlışları fark etme (%4), doğru kaynaklara başvurmanın gerekliliğini öğrenme (%4), sıkılmadan dersi dinleme (%4), kaynakçanın doğruluğunu ve güncelliğini değerlendirme (%4) ifadelerini kullanmışlardır.

Katılımcıların %44'ü öz değerlendirme formlarında bilgi kaynaklarını analiz ederken dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğunu öğrendiklerine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Katılımcılar konu hakkında farklı bilgi kaynaklarını karşılaştırmaya, hangi kaynakların kullanılacağına karar vermeye, kaynakları analiz etmede dikkat edilecek noktaları öğrenmeye, bilgi kaynaklarının detaylı analizini öğrenmeye, çevrim içi bilgi kaynaklarının analizinde dikkat edilecek noktaları öğrenmeye vurgu yapmışlardır. Farklı bilgi kaynaklarını karşılaştırarak analiz etmeyi öğrendiğini ifade eden DE-1; *“Bilgi kaynaklarına erişimde bulduğumuz ilk kaynağı baz almak yerine farklı farklı kaynakları inceleyip karşılaştırmalı bir analiz yaparak ortak kazanımları bulmalıyız.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Öte yandan kaynakları analiz etmede dikkat edilecek noktaları öğrenme konusuna vurgu yapan katılımcılardan DK-4;

“Konumla ilgili bilgiyi analiz etmeyi ve konuya uygunluğuna, alaka düzeyine, güncelliğine dikkat edilerek yapılması gerektiğini öğrendim. Derste analiz etmenin özelliklerini öğrenip etkinlikler üzerinde de pekiştirme yaparak hem anlamamıza yardımcı oldu hem de daha doğru araştırma yapmamızı sağladı.” demiştir. Çevrim içi kaynakların analiz edilmesi konusunda ise DK-3; *“Bu dersin sonunda bilgi kaynaklarını nasıl analiz edeceğimiz konusunda bilgi sahibi oldum. Web sitelerini kaynak olarak kullanırken dikkat edilmesi gerekenler kütüphane kataloglarının kullanımı konuları sınırlandırma ve araştırmada incelenmesi gereken yollar gibi hususları öğrendim.”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %12’si derste bilgi kaynaklarını analiz etme konusu işlenirken konunun tartışarak işlenmesinden zevk duyduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar konu hakkında etkinlikler üzerinde tartışma yapmanın yararlı olmasına ve tartışma bölümünde fikirlerini söyleme imkânı bulmaya dikkat çekmişlerdir. Bilgi kaynaklarını analiz etmeye ilişkin yapılan derste katılımcılardan karşılıklı tartışma yapmanın zevkli olduğunu düşünen DK-2; *“Bence etkinlikler üzerine derste bu şekilde tartışmalar yapmamız hem öğrendiğimiz bilgilerin daha çok pekişmesini sağlıyor hem de bilgilerin aklımızdaki kalıcılığını arttırıyor. Hem etkinliklerde aklımıza takılan yerleri rahatlıkla sorabiliyoruz hem de dediğim gibi tartışma ortamının oluşması konuyu daha iyi anlamamıza ve kalıcı hale gelmesini sağlıyor.”* demiştir. Öte yandan bilgi kaynaklarını analiz etmede tartışma bölümünde fikirlerini söyleme imkânı bulmaya dikkat çeken DK-15; *“Bilgi kaynağı analizinde tartışma bölümünde fikirlerimi özgürce söyleme şansına sahip oldum. Yine bir şeyler katarak ilerlediğim güzel bir hafta oldu.”* demiştir.

Katılımcılar (%12) bilgi kaynağı analizinde uygulama öncesinde yapmış olduğu araştırma görevinde eksikliklerini olduğunu fark etmişlerdir. Konu hakkında DK-7; *“Bilgiye ulaşırken bir tek kaynakla sınırlı kalmayıp birden fazla kaynaktaki bilgileri harmanlayarak alaka düzeyine dikkat ederek doğru bilgiye ulaşmanın mümkün olduğunu anladım. Böylelikle ulaştığım bilgileri araştırma görevimde nasıl kullanmam gerektiğini öğrendim.”* demiştir. Öte yandan DK-8; *“Ders öncesinde araştırma yaparken yanlış bir yöntem kullandığımı fark ettim.”* diyerek düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcıların bir bölümü (%8) bilgi kaynakları analizi ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklerden keyif aldığını ifade etmiştir. Konu hakkında DK-2; *“...işlediğimiz ve konuyla bağlantılı olarak yaptığımız etkinliklerde bence çok zevkliydi. Ders esnasında hiç sıkılmadan konuya adapte oldum. Bu yüzden çok verimli olduğumu düşünüyorum.”* demiştir. Bunun yanı sıra DK-4; *“Derste bilgi kaynaklarını analiz etmenin özelliklerini öğrenip etkinlikler üzerinde de pekiştirme yapmak hem anlamamıza yardımcı oldu hem de daha doğru araştırma yapmamızı sağladı.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %8'i kaynakları karşılaştırmanın önemini anladığına ilişkin ifadeler kullanmıştır. Katılımcılardan DE-6; *“Kaynaklara ulaşmadan önce tek bir kaynak yerine, araştırma üzerinde birden fazla kaynak bulmalıyız. Çok sayıda kaynağa ulaştıktan sonra bunlar arasında karşılaştırma yapmalıyız. Kaynakların içeriğini kavram haritası üzerinde daha kolay olduğunu kavrayabiliriz. Bilginin güncelliğini, bilgiyi veren kişinin o konudaki uzmanlığına ve kaynağın güncelliğine dikkat etmeliyiz.”* demiştir. Bunun yanı sıra DE-7; *“Öncelikle bilgi kaynaklarına ulaşmadan edindiğimiz ilk kaynak yerine birden fazla kaynağı baz alıp inceleyerek karşılaştırmalı bir analiz yapıp istediğimiz bilginin kapsamını daha iyi kavrarız. Birinci ve ikinci kaynakların neler içerdiğini kavram haritası sayesinde daha da pekiştirdiğimi söyleyebilirim. Ayrıca bilgiyi paylaşan kim olduğunu, güncelliğini, sürekliliğini, doğruluğunu, uzmanlık alanını kapsamlı veya dar olması gibi unsurları tertip ederek bilgiye ulaşmalıyız.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılar (%4) öz değerlendirme formunda bilgi kaynaklarının analizinde yanlışlarını fark ettiğini belirtmiştir. Konu hakkında tek görüş bildiren DE-9; *“Şahsen bilgi kaynaklarını analiz konusunda aşırı özen göstermezdim. Sadece doğruluğuna güvendiğim siteler üzerinden araştırmamı yapardım. Çoğu kullandığım siteyi terk etmeme fayda sağladı, kullandığım DergiPark, Ulusal Tez Merkezi, vb. sitelerde ise gördüğüm her bilgiyi kabul ederdim. Bu yanlış olmasa da farklı kaynaktaki bilgiler ile içeriği analiz etmek ve doğruluğundan emin olmak gibi hususların önemli olduğunu anladım. Artık olabildiğince fazla kaynaktan yararlanma konusunda kendimce ders çıkardım. Aynı zamanda basılı kaynaklarda bilgi bulmak zor olduğundan kullanmayı*

pek tercih etmezdim, ancak doğru yöntemlerle bakıldığında çok kolay olabileceğini öğrendim.” demiştir.

Katılımcıların %4’ü doğru kaynaklara başvurmanın gerekliliğini öğrendiğini ifade etmiştir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-1; *“Araştırma sürecimiz için en doğru bilgi kaynaklarına başvurmalıyız. Sağlıklı bir araştırma süreci geçirmemiz için bilgi kaynağı analizi noktasında önemli olan kısımları derste hocamız sayesinde öğrendik. Bundan sonra yürüteceğim araştırmalarda bilgi kaynağı analizi noktasında daha dikkatli olacağım.”* demiştir.

Katılımcılar (%4) öz değerlendirme formlarında sıkılmadan dersi dinlediklerini ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-2; *“Ders esnasında hiç sıkılmadan konuya adapte oldum bu yüzden çok verimli olduğunu düşünüyorum.”* diyerek düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcıların bir bölümü (%4) bilgi kaynaklarını analiz etmede kaynakçanın doğruluğunu ve güncelliğini değerlendirmeyi ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-9; *“Ben bu haftayı şu şekilde değerlendirmek istiyorum. Öncelikle yaptığım araştırmamdaki kaynakçaları değerlendirdim. Daha sonra kaynakçaların nasıl doğruluğunu veya güncelliğini değerlendireceğiz onu tam anlamıyla anlamış oldum. Etkinlikler bu hafta için çok zor değildi yine birçok bilmediğim bilgi öğrendim.”* demiştir.

Tablo 4.14 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi analiz etme konusunda zorlandıkları kısımlara ilişkin bulgular

Görüş	f	%
Etkinlik sayısının fazlalığı	1	100
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların %100’ü etkinlik sayısının fazla olmasından ötürü zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-14; *“Başka derslerimde olduğu için etkinlik sayısı fazla olduğundan etkinlikleri zamanında ve verimli bir şekilde yapmakta zorlanıyorum.”* demiştir.

4.2.1.4 Deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarında bilginin etik ve yasal kullanımı konusundaki görüşleri

Katılımcıların bilginin etik ve yasal kullanımı konusunda öz değerlendirme formlarına yansıttıkları görüşler konu hakkındaki öğrenmeleri Tablo 4.15'te verilmiştir:

Tablo 4.15 Katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilginin etik ve yasal kullanımı konusunda öğrendiklerine ilişkin bulgular

Görüşler	f	%
Kaynak gösterimi konusunda bilinçlenme	16	50
Yanlışlarını fark etme	9	28,13
Öğrendiklerini uygulamaya özen gösterme	3	9,37
Etkinliklerden zevk alma	2	6,25
Konu hakkındaki kavramları öğrenme	2	6,25
Toplam	32	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar öz değerlendirme formlarında bilginin etik ve yasal kullanımı konusunda kaynak gösterimi konusunda bilinçlendiklerini (%50), yanlışlarını fark ettiklerini (%28,13), öğrendiklerini uygulamaya özen gösterdiklerini (%9,37) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar öz değerlendirme formlarında etkinliklerden zevk aldıklarına (%6,25) ve konu hakkındaki kavramları öğrendiklerine (%6,25) dair ifadelerine yer vermişlerdir.

Katılımcıların yarısı (%50) öz değerlendirme formlarında kaynak gösterimi konusunda bilinçlendiklerini ifade etmişlerdir. Konu hakkında katılımcılar atıf yapmanın önemi hakkında bilinçlendiklerine, kaynakça yazma biçimlerini öğrendiklerine, atıf ve kaynakça kullanmanın önemini kavradıklarına, etik ilkeler ile etik ve yasal kullanımın önemini öğrendiklerine dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda atıf yapmanın önemi hakkında bilinçlendiğini ifade eden DK-1; *“Bu hafta işlemiş olduğumuz derste bilginin etik ve yasal kullanımı hakkında detaylı bilgi sahibi olduk. Hocamız sayesinde bilgiye ulaştığımızda bu bilgiyi nasıl kullanmamız gerektiğini, bu bilgiyi aldığımız yere ya da hangi yazarın hangi eseriye oraya atıfta bulunmayı asla unutmamamız gerektiğini öğrendik.”* demiştir. Kaynakça yazma biçimlerini öğrendiğini ifade eden DK-11; *“Bu derste, araştırma raporu yazımını, herhangi bir*

kaynaktan aldığımız bilgilerin kime ait olduğunu belirtmemizin önemini ve kaynakça gösterme biçimlerini öğrendim. Benim için faydalı bir ders oldu.” demiştir. Benzer şekilde atıf ve kaynakça kullanmanın önemini kavramaya dikkat çeken DE-6; *“Bilgi edinme ve yasal kullanımı yollarında etik kuralları çok önemlidir. Bilgiyi üreten kişinin verdiği emeği boşa çıkarmamak için ve bu bilgileri kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bilgi edindiğimiz internet sitesinin, kitabın veya herhangi bir akademik makalenin kaynakça belirtip atıf yapılması gerekmektedir. Kurallara uyduğumuz takdirde bu bilgileri rahat bir şekilde kullanabiliriz.”* demiştir.

Katılımcıların bir bölümü (%28,13) dersten sonra bilginin etik ve yasal kullanımında daha önce yaptıkları yanlışlara yer vermişlerdir. Konu hakkında katılımcılar dersten önce kopyala yapıştır yaptıklarına, atıf yapmamaya, kaynakçayı yanlış yazmaya dair hatalarının ve konu hakkında eksik bilgilerinin olduğuna dikkat çekmişlerdir. Buna göre dersten önce kopyala yapıştır yaptığını belirten DK-6; *“Dersten önce her araştırma ödevinde kopyala yapıştırı fazlaca yapıyordum. Kaynakçayı APA sitiline göre hazırlamayı bilmediğimden dolayı link şeklinde yapıyordum ve hiç atıfta bulunmuyordum. Dersten sonra bu yaptıklarımın hepsinin yanlış olduğunun farkına vardım. Bu yanlışları tekrar yapmayı istemiyorum.”* diyerek düşüncesini açıklamıştır. Bilginin etik ve yasal kullanımında kaynakça yazmaya dair hatalarının olduğunu fark eden DE-9 konu hakkında; *“Bu derste ödev hazırlarken aslında ne kadar hata yaptığımı, doğru gördüğüm şeyleri bile aslında ne denli yanlış yaptığımı öğrenmiş oldum. Çoğu arkadaşım kullandığı kaynakların linkini kaynakçaya koyarken, ben Microsoft Word’ün başvurular sekmesini kullandığım için daha doğru bir yol izlediğimi düşünüyordum. Ancak son derste fark ettim ki yaptığım şey format olarak doğru olsa da içerik olarak hatalar içermekteydi. Bu ders sayesinde edindiğim bilgiler ile bundan sonraki ödevlerimde daha dikkatli olup metin içi atıflarımı daha doğru yapıp kaynakça kısmını daha doğru kullanacağım.”* demiştir.

Katılımcıların bir bölümü (%9,37) öz değerlendirme formlarında derste öğrendiklerini uygulamaya özen göstereceklerini ifade etmişlerdir. Konu hakkındaki görüşünü DE-3; *“Bundan sonra kesinlikle elimden geldiğince dikkat edeceğim ve öğrendiklerimi yazılarımda uygulayacağım.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde DK-4; *“Bundan*

sonraki dönemlerde öğrendiğim her şeyi araştırmalarımaya yansıtacağım. Yasal kurallar çerçevesinde alıntı yapmaya özen göstereceğim.” demiştir.

Katılımcıların %6,25’i etkinliklerden zevk aldığını belirtmiştir. Bu durumu DK-9; *“Ben şimdi her raporunda aynı şeyleri yazmış gibi hissediyorum ama bu etkinlikler de bana çok şey kattı. Çok zor değildi ama düşündürücüydü.”* şeklinde açıklarken DK-2 ise *“...Etkinliklerde hem eğlendik hem de öğrendik demem yerinde olacaktır. Özellikle keyif alarak yaptığım etkinliklerde akademi manşeti ve örnek olay, intihal ile imtihan etkinliğinin içindeki şapkana göre düşün etkinlikleri oldu.”* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar (%6,25) öz değerlendirme formlarında konu hakkındaki kavramları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda DK-2; *“Bizlerin sürekli araştırma, inceleme gibi durumlarda kullanacağımız APA kurallarına göre kaynakça yazımı, telif hakkı, atıf, intihal, etik ve bilimsel etik gibi birçok kavram hakkında bilgi sahibi olduk. Biz bu konuların birçoğu hakkında ya hiç bilgi sahibi değildik ya da eksik bilgilere sahiptik; fakat bu ders aracılığıyla bunların hepsini öğrenmiş olduk.”* demiştir.

4.2.2 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminin analizinde deney grubu katılımcılarının odak grup görüşmesinde uygulama sürecine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu amaçla yapılan içerik analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

4.2.2.1 Bilgi okuryazarlığı kavramına yönelik görüşler

Odak grup görüşmesinde *“Sizce bilgi okuryazarlığı nedir?”* sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir:

Tablo 4.16 Bilgi okuryazarlığına ilişkin katılımcıların görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgi kaynaklarını analiz etme	11	31,43
Bilgi kaynaklarına erişme	11	31,43
Bilgi kaynaklarını kullanma	6	17,14

Tablo 4.16 Devam...

Bilgi ihtiyacını belirleme	4	11,42
Yeterlik alanı	1	2,86
Yaşam boyu öğrenme	1	2,86
Yeni bilgi üretebilme	1	2,86
Toplam	35	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların bilgi okuryazarlığını bilgi kaynaklarını analiz etme (%31,43), bilgi kaynaklarına erişme (%31,43), bilgi kaynaklarını kullanma (%17,14), bilgi ihtiyacını belirleme (%11,42) şekilde ifade etmişlerdir. Buna ilaveten katılımcılar bilgi okuryazarlığını yeterlik alanı (%2,86), yaşam boyu öğrenme (%2,86) ve yeni bilgi üretebilme (%2,86) şeklinde açıklamışlardır. Buradan hareketle katılımcıların söz konusu kavramı açıklamada genellikle bilgi okuryazarlığı becerilerinden bilgi kaynaklarını analiz etme, kaynaklara erişme ve kullanma becerilerine sıklıkla değindikleri söylenebilir.

Katılımcıların %31,43'ü bilgi okuryazarlığı kavramını bilgi kaynaklarını analiz etme olarak açıklamışlardır. Katılımcılar bilgi kaynaklarının analiz edilmesi konusunda bilgi kaynaklarını düzenlemeye, kaynakların doğruluğunu ve güncelliğini ayırt etmeye dikkat çekmişlerdir. Konu ile ilgili olarak DE-1; “...*Bulduğu bilgileri düzenleyebilme, doğru bilgiyi ayıklayabilme*”, DK-6; “...*kaynakların doğruluğunu, güncelliğini ve güvenilirliğini baz alarak kaynak analizi yapabilmesi*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılardan DK-7; “*Bana göre bilgi okuryazarlığı bireyin farklı kaynaklardan edindiği bilgileri analiz etmesi, kaynakların konuyla alaka düzeyine dikkat ederek ayırması ve bilgileri harmanlaması, araması ve değerlendirmesidir.*” demiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde bilgi kaynaklarında yer alan bilgileri sorgulamaksızın kabul etmek yerine sorgulamanın gerekliliğine dikkat çektikleri görülmektedir ki bilgi kaynaklarının doğruluk, güncellik ve alaka düzeyi gibi durumlara dikkat çekilmesi bu durumu destekler niteliktedir.

Katılımcılardan bilgi okuryazarlığının bilgi kaynaklarına erişme olduğunu savunanlar (%31,43) bilgi okuryazarlığının doğru bilgiye ulaşma, kaynak taramayı bilme, bilgiye nasıl ulaşacağını bilme ve kaynaklara erişme olduğunu vurgulamışlardır. Konu hakkında DK-9; “*Bilgiye ulaşmada doğru bir şekilde kaynak taramayı bilmek*” derken

DE-6; “...bilgiye ne zaman, nerede ve nasıl ulaşılabilirliğini kavrayabilmektir”, “doğru bilgiye ulaşabilmektir.” demiştir.

Katılımcıların bir bölümü (%17,14) bilgi okuryazarlığının bilgi kaynaklarını kullanma olduğunu düşünmektedirler. Konu hakkında katılımcılar bilgiyi etik kurallara uygun, doğru ve etkili kullanmaya, kaynakları kullanmaya vurgu yapmışlardır. Bu durumu katılımcılardan DK-11; “bilginin nasıl kullanılacağını bilme”, DE-3; “bilgiyi etkili, doğru ve etik şekilde kullanmayı bilme” şeklinde açıklamıştır. Öte yandan DK-6 ise “...Bilgiyi nerede, ne zaman ve nasıl kullanması gerektiğini kavrayabilmesi durumudur.” demiştir.

Katılımcıların %11,42’si bilgi okuryazarlığının bilgi ihtiyacını belirleme olduğunu düşünmektedirler. Konu hakkında katılımcılar bilgi ihtiyacını tanımlayabilmeye ve bilgi eksikliğini belirleyebilmeye dikkat çekmişlerdir. Bu durumu DE-11; “bilgi ihtiyacını tanımlayabilme”, DE-9; “bilgi eksikliğini belirleyebilme, konu sınırlaması yapabilme...”, şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcıların %2,86’sına göre bilgi okuryazarlığı yeterlik alanını ifade etmektedir. Konu hakkında tek görüş bildiren DE-5; “21. yüzyıl insanını tanımlayan yeterlik alanıdır.” demiştir.

Katılımcıların %2,86’sına göre bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmeyi ifade etmektedir. DE-10 bu durumu “Yaşam boyu öğrenme hayatımızdaki tüm öğrenmelere genel olarak bilgi okuryazarlığı denilebilir.” olarak açıklamıştır.

Katılımcıların %2,86’sına göre bilgi okuryazarlığı yeni bilgi üretebilmeyi ifade etmektedir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-14; “... Elde edilen bilgiler ışığında yeni bilgi üretebilmedir.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

4.2.2.2 Bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimindeki yerine ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde “Bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimindeki yeri nedir?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir:

Tablo 4.17 Katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Yetersiz	25	100
Toplam	100	100

Tablo 4.17 incelendiğinde katılımcıların %100'ü sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yetersiz olduğunu ve sosyal bilgiler öğretiminde neden yer alması gerektiğini açıklamışlardır. Buna göre katılımcıların bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretiminde yer almasına ilişkin gerekçeleri Tablo 4.18'de verilmiştir:

Tablo 4.18 Katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yer alması gerektiğine yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Beceri ve değer öğretimi	9	37,5
Bilgiye erişim becerisi	6	25
Bilgiyi değerlendirme becerisi	3	12,5
Etkin vatandaş yetiştirmede aracı olma	6	12,5
Disiplinlerarası bir ders olması	2	8,33
Soyut konuların öğretimi	1	4,17
Toplam	24	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yer almasını bireye beceri ve değer öğretimi (%37,5), bilgiye erişim becerisi (%25), bilgiyi değerlendirme becerisi (%12,5) kazandırma açısından gerekli görmektedirler. Ayrıca katılımcılar sosyal bilgilerin etkili vatandaş yetiştirmede aracı olması (%12,5), disiplinlerarası bir ders olması (%8,33) ve soyut konuların öğretiminde önemli olmasını düşündükleri için gerekli görmektedirler.

Katılımcılar (%37,5) sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığına beceri ve değer öğretimi bakımından yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu hakkında DE-3; *“Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 27 beceri bulunmakta. Bu beceriler arasında ise bilgi okuryazarlığı bulunmamakta. Fakat bilgi okuryazarlığı ile ilişkili başka beceriler bulunmakta. Bu becerilerin daha iyi kazandırılması için sosyal bilgiler dersinde yer verilmelidir.”* diyerek görüşünü beyan etmiştir.

Katılımcılara göre (%12,5) bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretiminde bilgi değerlendirme becerisinin kazandırılması için yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu hakkında DE-1; *“Öğrencilerine vereceği bilgilerde araştırmasını kaynakları analiz ederek hazırlamalı ve öğrencilerine bu kaynaklar ışında bilgileri aktarmalıdır.”* demiştir. Öte yandan DE-2 kodlu katılımcı *“Bunun yanında öğrenciler bulunduğu kaynakları güvenilirlik ve doğruluk gibi açılardan değerlendirip ayırt edebilmelidir.”* diyerek görüşünü beyan etmiştir.

Katılımcılar (%12,5) sosyal bilgiler öğretiminde etkin vatandaş yetiştirme bakımından bilgi okuryazarlığına yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumu DE-20 kodlu katılımcı *“Bilgi okuryazarlığı sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilme, ulaştığı bilginin ne derece doğru güvenilir ve tutarlı olduğunu bilme yönünden oldukça önemlidir. Gelecekte bireylerin bu bilgilerini kullanan etkin vatandaş yetiştirmek için öncelikle bilgi okuryazarı olmak gerekir.”* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların bir bölümü (%8,33) sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası bir ders olması nedeniyle bilgi okuryazarlığının yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumu DK-15 kodlu katılımcı *“Sosyal bilgiler dersi bilindiği üzere genel anlamda tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi disiplinlerin yer aldığı bir derstir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde verilen tüm bilgilere gerçeklik, doğruluk ve güvenilirliği tarafsız bir biçimde ifade eden kaynaklardan ulaşmak için bilgi okuryazarlığına yer verilmelidir.”* şeklinde açıklamıştır. Öte yandan DK-25; *“Sosyal bilgiler öğretimi kapsam itibarıyla antropoloji, sosyoloji, tarih, coğrafya vb. konuları içerir. Bu konular geçmişle günümüz arasında bağ kurmayı gerektiren, istatistiksel bilgi kullanmayı gerektiren, araştırmadan öğrenemeyeceğimiz konulardır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarı olmak bir zorunluluktur.”* şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

Katılımcıların %4,17'si bilgi okuryazarlığının soyut konularında öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir. Konu hakkında tek görüş bildiren DE- kodlu katılımcı; *“Pek çok soyut kavram ve düşünce barındıran bir ders olan sosyal bilgilerde öğrenciler derste geçen bilgileri tam olarak anlamadıkları zaman onlara doğru ve*

güvenilir ek kaynaklar sunularak öğrenme güçlendirilmelidir.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

4.2.2.3 Bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde *“Bilgi okuryazarı bir sosyal bilgiler öğretmeni hangi özelliklerle sahip olmalıdır?”* sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19 Katılımcıların bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgiye erişim sağlayan	12	34,29
Bilgi kaynaklarını değerlendiren	9	25,71
Bilgiyi etkin şekilde kullanan	7	20
Alanıyla ilgili güncel çalışmaları takip eden	3	8,57
Araştırma yapan	2	5,71
Bilgiyi sınırlandıran	1	2,86
Etik kuralları bilen	1	2,86
Toplam	35	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin bilgiye erişim sağlayan (%34,29), bilgi kaynaklarını değerlendiren (%25,71), bilgiyi etkin şekilde kullanan (%20) özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin alanıyla ilgili güncel çalışmaları takip eden (%8,57), araştırma yapan (%5,71), bilgiyi sınırlandıran (%2,86) ve etik kuralları bilen (%2,86) bireyler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %34,29’u bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin bilgiye erişim sağlamayı bilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılar konu hakkında veri tabanlarında arama yapabilmeye, kütüphane kataloglarını tarayabilmeye, bilgiyi nerede bulacağını bilmeye vurgu yapmışlardır. Bu durumu DK-3; *“Hocam bence bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenin önce kaynakları sınıflandırmayı bilmesi gerekiyor. Hangi kaynağa hangi veri tabanlarına ve bunlara nasıl kolayca*

erişebileceğini bilmesi gerekiyor.” şeklinde görüşünü açıklarken DK-7; “Bilgi okuryazarı bir sosyal bilgiler öğretmeni doğru bilgiyi elde etmenin yollarını bilir. Kaynak taramanın yollarını bilir.”, DK-9; “Her bilgiyi etkin şekilde arayabilmeli, değerlendirebilmeli ve bunu yaşama aktarabilmeli.” demiştir.

Katılımcılardan bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenin bilgi kaynaklarını değerlendirebilmesi gerektiğini savunanlar (%25,71) bilgiyi analiz edebilme, çevrim içi kaynakları analiz edebilme ve güvenilir kaynakları analiz edebilme ifadelerine sıklıkla vurgu yapmışlardır. Bu konuda DK-8; *“Sosyal bilgiler öğretmeni bilgileri güzel analiz edebilmelidir. Bulduğu bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulayabilmelidir. Örneğin tarih alanında bilgilere ulaşırken, bulduğu bilgileri öğrencilerine araştırarak güvenilir kaynaklardan yararlanarak öğrencisine aktarabilmelidir.”*; DK-6; *“Sosyal bilgiler öğretmenin teknolojiyi özellikle çevrim içi kaynakların doğruluğunu ve güvenilirliğini analiz etmeyi yani çevrim içi kaynakları analiz etmeyi çok iyi bilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* demiştir.

Katılımcılar (%20) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenin bilgiyi etkin şekilde kullanabilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılar konu hakkında bilgiyi nasıl kullanacağını bilmeye, bilgiyi doğru şekilde kullanabilmeye, bilginin etik ve yasal kullanımına dikkat çekmişlerdir. Konu ile ilgili olarak DE-11; *“...Bilginin etik ve yasal kullanımının bilinmesi gibi özelliklere sahip olmalıdır.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı (%8,57) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenin alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda DE-11; *“Ben sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkin ve güncel olması gerektiğini düşünenlerdenim.”*, derken DK-2; *“Sosyal bilgiler öğretmeni alanıyla ilgili ve gelişen teknolojiyi takip etmelidir, kendi alanında güncel bilgiler takip etmelidir. Kendini alanında geliştirmelidir her alanda.”* demiştir.

Katılımcıların %5,71’i bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenin araştırma yapması gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda DK-13; *“Bence araştırmayı seven ve araştırdıklarını anlatabilen bu konuda öneriler verebilme yeteneğine sahip olur diye*

düşünüyorum.” demiştir. Öte yandan DE-3; “...*Bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin kesinlikle araştırmacı olması gerekir.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %2,86’sı bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin bilgiyi sınırlandırabilmesi gerektiğini düşünmektedir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-10; “*Bilgiyi sınırlandırabilen kişidir.*” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %2,86’sı bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin etik kuralları bilmesi gerektiğini düşünmektedir. Konu hakkında tek görüş bildiren DE-5; “*Etik kuralları bilmelidir.*” demiştir.

4.2.2.4 Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında neler yapılabileceğine ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde “*Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılması için neler yapılmalıdır?*” sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir:

Tablo 4.20 Katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Araştırma görevlerinin verilmesi	14	58,33
Bilgi okuryazarlığının anlatılması	3	12,5
İlkokuldan itibaren kazandırılması	3	12,5
Öğrenme alanlarında yer verilmesi	2	8,33
Etkinlikler aracılığıyla kazandırılması	1	4,17
Öğretim programına eklenilmesi	1	4,17
Toplam	24	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerini araştırma görevleri vererek (%58,33) ve bilgi okuryazarlığının anlatılarak (%12,5) kazandırılabilceği görüşündedirler. Bunun yanı sıra katılımcılar bilgi okuryazarlığı becerilerinin ilkokuldan itibaren kazandırılması (%12,5), öğrenme alanlarında yer verilmesi (%8,33), etkinlikler aracılığıyla kazandırılması (%4,17) ve öğretim programına eklenilmesi öğretilmesi (%4,17) gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcıların %58,33'ü bilgi okuryazarlığı becerilerinin araştırma görevleri ile kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Konu hakkında DK-4; *“Hocam şöyle yapabiliriz mesela, çeşitli uygulamalar üzerinde bilgi okuryazarlığını öğrenciye ifade edebiliriz. Problem çözme becerilerini geliştirebiliriz. Mesela bir tane araştırma görevi verebiliriz, sizin bize yaptığınız gibi yanlışlarını tekrar düzeltmeleri için ödevi tekrar yaptırabiliriz. Bunun onlar için hem öğrenip hem de pekiştirme anlamında yararlı olacağını düşünüyorum.”* demiştir.

Katılımcılar (%12,5) sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin anlatılarak kazandırılabilceğini düşünmektedirler. Bu konuda katılımcılardan DE-5; *“Görsel, sözlü veya yazılı olarak bilgilendirme yapılmalıdır.”* derken, DK-11; *“Öğrencilere bu konu hakkında bilgi verilebilir.”* demiştir.

Katılımcıların %12,5'i sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin ilkokuldan itibaren kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumu katılımcılardan DE-3; *“Hocam bence öğretim programında tek seferde öğrenmesi biraz zor olabilir, ama önceki yıllardan yavaş yavaş verilmelidir.”* şeklinde açıklarken DK-2; *“... Bilgi okuryazarlığı becerilerini üniversitede değil de DE-3 arkadaşımızın da dediği gibi daha önce verilmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü öğrencilik hayatı çok uzun bir süre ve bu sürede çok fazla araştırma ve incelemeler yapıyoruz. Daha önceden verilmesi hem bizim hem de öğretmenler için daha iyi ve daha verimli olacağını düşünüyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların %8,33'ü sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerini öğrenme alanlarında yer verilerek kazandırılabilceğini düşünmektedirler. Bu durumu DE-3; *“Birey ve toplum, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alabilir.”* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların %4,17'si sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin etkinlikler aracılığıyla kazandırılabilceğini düşünmektedirler. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-15; *“Siz bize mesela ders öğrenimi süresince bir sürü etkinlik yaptırınız. Biz bu etkinliklere hem öğrendiğimizi yazdık size geri dönüt olarak hem*

de siz de bize söylediniz bunlar doğru bunlar yanlış diye. Biz de kendi hatalarımızı görmüş olduk bu şekilde.” demiştir.

Katılımcıların %4,17’si sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğretim programına eklenerek kazandırılabilceğini düşünmektedirler. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-1; *“Bilgi okuryazarlığı da diğer okuryazarlıklar gibi öğretim programına dahil edilmeli ve öğrencilere aktarılmalıdır.”* demiştir.

4.2.2.5 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde *“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı bilgi okuryazarlığı becerisini kazandırma açısından nasıl değerlendiriyoruz?”* sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.21 ve Tablo 4.22’de ele alınmıştır:

Tablo 4.21 Katılımcıların sosyal bilgiler dersi öğretim programında bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Dolaylı olarak yer alma	18	72
Yetersiz	7	28
Toplam	25	100

Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bilgi okuryazarlığının katılımcıların önemli bir kısmı (%72) dolaylı olarak yer aldığını ifade ederken bir kısmı (%28) sadece yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğretim programında bilgi okuryazarlığını dolaylı olarak yer aldığını düşünen katılımcıların görüşleri Tablo 4.22’de açıklanmıştır.

Tablo 4.22 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında bilgi okuryazarlığının dolaylı yer aldığını düşünen katılımcıların görüşleri

Görüşler	f	%
Becerilerle ilişkili olması	9	50
Öğrenme alanları ile ilişkili olması	4	22,22
Değerlerle ilişkili olması	3	16,66

Tablo 4.22 Devam...

Kazanımlarla ilişkili olması	1	5,56
Özel amaçlarda yer alması	1	5,56
Toplam	18	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bilgi okuryazarlığının becerilerle ilişkili olduğu (%50), öğrenme alanları ile ilişkili olduğu (%22,22) görüşündedirler. Ayrıca katılımcılar öğretim programında bilgi okuryazarlığının değerlerle (%16,66), kazanımlarla (%5,56) ilişkili olduğunu ve özel amaçlarda yer aldığını (%5,56) düşünmektedirler.

Katılımcıların %50'si Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bilgi okuryazarlığının becerilerle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak katılımcılar araştırma, kanıt kullanma, empati, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu konuda DK-3; *“Aslında şöyle direkt bilgi okuryazarlığı adı altında yok. Ama beceriler kısmında araştırma yapma becerisi var. Kanıt kullanma becerisi var. Bunların aslında bilgi okuryazarlığı ile doğrudan alakalı olduğunu düşünmüyorum.”*, derken DK-9; *“Hocam empati kurma ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri ile ilişkilendirmiştim. Empati karşıdaki insanın yerine kendisini başkasının yerine koyması, başkasının bilgisini kendi bilgisiymiş gibi sunmaması. Zamanı algılamada bilgi okuryazarlığı sürekli güncellik isteyen bir beceri diyeyim ben.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılardan DK-4; *“Hocam bende eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilişkilendirdim. Çünkü bilgi okuryazarlığı eleştirel düşünme ve problem çözme tanımında bile yer alıyordu. Bu yüzden bahsettiğim becerilerle birleştirdim. Karar verme, araştırma mesela bu beceriler”* derken DE-3; *“Hocam medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve araştırma becerileri ile ilişkilendiriyorum”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %22,22'si Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bilgi okuryazarlığının öğrenme alanları ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu katılımcılardan DK-2; *“Hocam 6. sınıfta Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkilendirmiştim ben. Çünkü orada telif hakkı, bilimsel*

araştırma yöntemleri konuları vardı. Bilgi okuryazarlığını bu öğrenme alanı ile ilişkilendirdim.” demiştir.

Katılımcıların bir kısmı (%16,66) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bilgi okuryazarlığının değerler ile ilişkili olduğunu düşünmüşlerdir. Konu hakkında katılımcılar bilimsellik, barış, dayanışma ve dürüstlük değerlerine dikkat çekmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan DE-3; *“Dürüstlük ve bilimsellik değerini ilişkilendiriyorum.”* derken DE-2; *“Değerler konusuna baktığımız zaman ne var 2018 değerlerinde barış, dayanışma, dürüstlük var... Bunların ilişkili olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %5,56’sı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bilgi okuryazarlığının kazanımlarla ilişkili olduğunu düşünmektedir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-14; *“Hocam bence Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlardan bilgi okuryazarlığı olmadan elde edilebilecek veriler değil. O yüzden kazanımlarla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Başka bir anlatımla direkt bilgi okuryazarlığı adı altında değil de herhangi bir konu hakkında kazanım olarak verilmiş fakat onu bilgi okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olmadan o bilgiyi elde etmemiz mümkün değil.”* demiştir.

Katılımcıların %5,56’sı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bilgi okuryazarlığından özel amaçlarda bahsedildiğini belirtmiştir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-6 *“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlar kısmında yer alan 7. ve 12. maddesi ile bilgi okuryazarlığını uyuşturuyorum ben. Çünkü bu maddelerde öğrenciye kazandırılması hedeflenen durumlar var. Mesela 7. maddesinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarını sağlamaktadır öğrencilere. Bu açıdan 7. maddeyi öğrencilere kazandırabilmemiz için bilgi okuryazarlığını tam ve net bir şekilde öğrencilere aktarmamız gerek diye düşünüyorum. Bu açıdan 7. ve 12. maddeyi bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendiriyorum.”* demiştir.

4.2.2.6 Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde “*Sosyal bilgiler ders kitaplarını bilgi okuryazarlığı becerisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.23 ve Tablo 4.24’te verilmiştir:

Tablo 4.23 Katılımcıların sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Dolaylı olarak yer alma	16	80
Yer almama	4	20
Toplam	20	100

Tabloya göre katılımcıların %80’i sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığının dolaylı olarak yer aldığını belirtmişlerdir. Katılımcıların geriye kalan %16,67’si ise sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığının yer almadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların %20’si sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığına yer verilmediğini düşünmektedirler. Konu hakkında DK-1; “*Hocam uzun zamandır ders kitabı görüp incelemedim ama öğretim programında fazla yer verilmediği için ders kitaplarında da çok fazla yer verildiğini düşünmüyorum.*” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılar (%80) sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığının dolaylı olarak yer aldığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri Tablo 4.24’te açıklanmıştır:

Tablo 4.24 Katılımcıların sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığının dolaylı olarak yer aldığına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgi okuryazarlığına yönlendirme	5	31,25
Öğrenme alanlarında yer alma	5	31,25
Becerilerde yer alma	3	18,75
Etkinliklerde yer alma	3	18,75

Tablo 4.24 Devam...

Toplam	16	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların sosyal bilgiler ders kitabının bilgi okuryazarlığına yönlendirdiğini (%31,25) ve öğrenme alanlarında yer aldığını (%31,25) ifade etmişlerdir. Buna ilaveten katılımcılar sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığının becerilerde (%18,75) ve etkinliklerde (%18,75) dolaylı olarak yer aldığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların %31,25'i sosyal bilgiler ders kitaplarının bilgi okuryazarlığına yönlendirme yaptığını açıklamışlardır. Bu konuda DE-6; *“Sosyal bilgiler ders kitabı konu olarak geniş ve güncel konular içeriyor. Bilginin güncel ve güvenilir olması öğrencilere ders esnasında güncel bilgiler edinmeye yönlendiriyor. Edinilen her bilginin hayatın her alanında karşılıklarını çıkacakları için bilginin güvenilirliğine dikkat etmelerine yönlendiriyor.”* demiştir.

Katılımcılar (%31,25) sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığının öğrenme alanlarında yer verildiğini beyan etmişlerdir. Konu hakkında katılımcılar Birey ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarına vurgu yapmışlardır. Konu ile ilgili olarak DK-3; *“Hocam Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer verildiğini düşünüyorum. Aynı zamanda dolaylı olarak şöyle şeylere denk geldim. Mesela coğrafi bir antik kent ya da bir eser bir etkinlik verilmiş ve araştırma yapılması isteniyor. Bu konu hakkında eser hakkında bilgi verilmesi isteniyor şeklinde dolaylı yoldan kazandırma çabaları da var şeklinde düşünüyorum.”* diyerek görüşünü açıklamıştır. Öte yandan DK-6; *“Özellikle 5. sınıf ders kitabındaki bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında öğrencilerin bilgiyi doğruluk ve güvenilirlik açısından sorgulama, sanal ortamı güvenli kullanma, yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranma gibi kazanımların bulunması yönünden yer verilmiştir.”*

Katılımcılara göre (%18,75) sosyal bilgiler ders kitabında kazandırılması hedeflenen becerilerde dolaylı olarak yer aldığını belirtmişlerdir. Bu durumu DE-2 kodlu katılımcı *“Öğretim programında yer alan diğer okuryazarlık becerilerinin ders kitaplarında doğru bir şekilde aktarılmaktadır. Bilgi okuryazarlığı açısından da burada dolaylı olarak öne çıkmaktadır.”* şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

Katılımcıların bir bölümü (%18,72) sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dolaylı olarak bilgi okuryazarlığına yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu durumu DK-3; *“Etkinlikler ile bu becerinin kazandırılması sağlanmaktadır. Örnek olarak coğrafya kısmında ülkemizdeki tarihi yerlerin öğretilmesinde bir etkinlik verilerek araştırma yaparak öğrenilmesi sağlanmıştır. Bu tarz dolaylı yollar ile bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır.”* şeklinde açıklamıştır.

4.2.2.7 Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde *“Sosyal bilgiler eğitimi lisans programını bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?”* sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.25’te verilmiştir:

Tablo 4.25 Katılımcıların sosyal bilgiler eğitimi lisans programında bilgi okuryazarlığını ilişkilendirdikleri derslere ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	8	50
Bilim Tarihi ve Felsefesi	2	12,5
Bilim, Teknoloji ve Toplum	1	6,25
Türk Eğitim Tarihi	1	6,25
Bilim ve Araştırma Etiği	1	6,25
Eğitime Giriş	1	6,25
Sosyal Bilgilerin Temelleri	1	6,25
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar bilgi okuryazarlığını sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan Eğitimde Araştırma Yöntemleri (%50), Bilim Tarihi ve Felsefesi (%12,5), Bilim, Teknoloji ve Toplum (%6,25), Türk Eğitim Tarihi (%6,25) dersleri ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bunun yanı sıra katılımcılar bilgi okuryazarlığını Bilim ve Araştırma Etiği (%6,25) ve Eğitime Giriş (%6,25), Sosyal Bilgilerin Temelleri (%6,25) ve Topluma Hizmet Uygulamaları (%6,25) dersleri ile de ilişkilendirmişlerdir.

Katılımcıların %50'si Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersinin ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak DE-2; *“Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini içerik açısından bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirebiliriz.”* diyerek görüşünü açıklamıştır. Buna ilaveten DK-8; *“Eğitimde araştırma yöntemleri dersini bilgi okuryazarlığı ile bağdaştırabiliriz. Ancak konu hakkında lisans düzeyinde yeterli bilgi verilmediğini düşünüyorum.”* demiştir.

Katılımcılar (%12,5) Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda Bilim Tarihi ve Felsefesi dersinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirmişlerdir. Bu durumu DK-13; *“Bilim Tarihi ve Felsefesi dersi ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların %6,25'i Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda Bilim, Teknoloji ve Toplum dersinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-3; *“Bu derste olduğu gibi bir de yine Serpil hocamızın girdiği Bilim, Teknoloji ve Toplum ders programında da var. O da mesela bize konu verip o hafta içerisinde o konuyu araştırıp gelmemizi istiyor ya da makale incelemesi yapıyoruz.”* demiştir.

Katılımcıların %6,25'i Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda Türk Eğitim Tarihi dersinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-11; *“Eğitim tarihi gibi birçok dersimizle ilişkili olduğunu düşünüyorum.”* demiştir.

Katılımcıların %6,25'i Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda Bilim ve Araştırma Etiği dersinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-3; *“Mesela ben Bilim ve Araştırma Etiği dersi diye bir seçmeli bir ders almıştım. Derste bilgi okuryazarlığı hakkında birçok konuya değinildi, aynı zamanda intihal konusu işlenildi.”* demiştir.

Katılımcıların %6,25'i Eğitime Giriş dersinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-10 kodlu katılımcı *“Eğitim Bilimine Giriş dersinin bilgi*

okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu düşünsem de lisans programda eksik kaldığını düşünüyorum. Çünkü üniversite öğrencilerinin çoğu bu konuda eksik.” demiştir.

Katılımcıların %6,25’i Sosyal Bilgilerin Temelleri dersinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’nda bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-15; *“Sosyal Bilgilerin Temelleri dersinde alan hocamız bize bunu aslında en başında söylemişti. Hatta ilk gün söylemişti. Hiç unutmuyorum bunu. Aldığımız eğitimlerde 4. sınıfa kadar alacağımız eğitimlerde bilgi okuryazarlığını hep göreceksiniz şeklinde altını çizmişti. Beceriler, değerler ve genel amaçlar doğrultusunda dediğiniz konuyu öğreneceğimizi söylemişti.”* demiştir.

Katılımcıların %6,25’i Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’nda bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Bu konuda tek görüş bildiren DK-3; *“Çok alakasız bir ders gibi görünse de Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde gruplar halinde bir makale yazdık. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sosyal bilgiler eğitimine katkıları ile alakalı. Hatta anket falan doldurduk. Verileri inceledik, tablolaştırdık. Benim için mesela bilgi okuryazarlığı kısmında çok verimli oldu. Alan yazın taraması konusunda beni bu tarz şeyleri öğrenmeye teşvik etti açıkçası ama bu ders kadar öğrenememiştim.”* demiştir.

4.2.2.8 Uygulama sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde *“Uygulama sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?”* sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.26’da verilmiştir:

Tablo 4.26 Katılımcıların uygulama sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Etkinliklerin faydalı olduğunu düşünme	27	72,98
İçeriğin yoğun olduğunu düşünme	7	18,92
Uygulamanın kısıtlı zamanda yapıldığını düşünme	3	8,10
Toplam	37	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin faydalı (%72,98) ancak içeriğin yoğun (%18,92) olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra katılımcılar uygulamanın kısıtlı zamanda yapıldığını (%8,10) düşündüklerini açıklamışlardır.

Katılımcıların %72,98'i etkinliklerin faydalı olduğunu düşünmektedir. Konu hakkında katılımcılar etkinliklerin verimli olmasına, etkinlikleri beğendiklerine, eğlenerek öğrenmeye, öğrenilenleri pekiştirdiğine dikkat çekmişlerdir. Bu durumu DK-10; *"Etkinlikler bizim için öğreticiydi. Tüm etkinlikler bu konuda ayrıntılı beceri kazandırmaya yönelikti. Zorlanmadık bu konularda. Bilmediğimiz şeyleri daha çok öğrenmeye yönelik olduğu için benim için faydalıydı."*, DK-2; *Hocam ben yapılan etkinliklerin gerçekten verimli olduğunu düşünüyorum. Hani siz bize bu konuyu aktarmak isteseydiniz tam alamayacağımızı verimli bir şekilde öğrenemeyeceğimizi düşünüyorum ama hem etkinliklerle öğrendiğimizi hem de eğlendiğimizi düşünüyorum."*, DK-4; *"Hocam bu etkinlikleri bize vermeniz bizim öğrendiklerimizi pekiştirmemize sebep oldu. Yani öğrendiklerimizi yaparak öğrendik. Bu bizim için daha akılda kalıcı oldu."* şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılarından DK-15; *"Etkinliklerin kesinlikle ve kesinlikle çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu derste yine araştırma yapacaktık. Gerçekten bunu bütün samimiyetimle söyleyebiliyorum. Çünkü çok şey öğrendim bu etkinliklerden. En son mesela en son haftada kelime çok öğrendim. İntihal, atıf belki arkadaşlarım biliyordur. Ama ben çok bilmiyordum. Bu dersten öğrendiğim çok şey oldu bence. Birçok şey kattığını düşünüyorum."* diyerek görüşünü açıklamıştır. DE-2 ise konu hakkındaki görüşünü; *"Kelime İlişkilendirme Testi vardı, onu beğendim."*, DE-8; *"Kelime İlişkilendirme Testi ile öncesindeki ve sonrasındaki farkı görebilmemiz, Çıkarımlarım etkinliğinde öğrendiklerimizi somut bir şekilde kendimizi göstermiş olduk oraya yazarak. Bu şekilde gelişimimizi de görmüş olduk."* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların %18,92'si uygulama içeriğinin yoğun olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu DK-11; *"Etkinlikler çok fazla geldi bu süreçte, biraz daha az olabilirdi."* şeklinde açıklamıştır. Öte yandan DK-4; *"Etkinlikler biraz fazlaydı. Biraz o kısımda zorlandık, çünkü zamanımız olmadı."* demiştir.

Katılımcıların %8,10'u uygulamanın kısıtlı bir zamanda gerçekleştiğini düşünmektedirler. Konu hakkında katılımcılardan DE-3; “*Sanki hocam bu süreç biraz daha uzun olması gerekiyorken biz çok hızlı yaptık. Bana öyle geldi*”, DE-9; “*Hocam zordu ama bu etkinliklerin zorluğundan değil de beş haftalık aralıktandı.*” diyerek düşüncesini açıklamıştır.

4.2.2.9 Uygulama sürecinde yapmakta karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşler

Odak grup görüşmesinde “*Uygulama sürecinde neleri yapmakta zorlandınız? Neden?*” sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.27 ve Tablo 4.28’de verilmiştir:

Tablo 4.27 Katılımcıların uygulamam sürecinde zorlanma durumlarına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Zorlandığını düşünme	19	79,17
Zorlandığını düşünmeme	5	20,83
Toplam	24	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların bir kısmı (%79,17) uygulama sürecinde zorlandıklarını ifade ederken, bir kısmı (%20,83) süreçte herhangi bir konuda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların uygulama sürecinde zorlandıkları konular hakkındaki görüşleri Tablo 4.28’de açıklanmıştır:

Tablo 4.28 Katılımcıların uygulama sürecinde zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Etkinliklerin yoğunluğu	9	47,38
Teknik aksaklıklar	6	31,58
Bireysel hatalar	1	5,26
Geri bildirimleri düzeltme	1	5,26
Grup ödevleri	1	5,26
Kaynakça yazımı	1	5,26
Toplam	19	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar etkinliklerin yoğun olması (%47,38), teknik aksaklıklar (%31,58), bireysel hatalar (%5,26) ve geri bildirimleri düzeltme (%5,26) konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra grup ödevleri (%5,26) ve kaynakça yazımı (%5,26) konularında da sorun yaşadıklarını açıklamışlardır.

Katılımcıların %47,38 etkinliklerin yoğun olduğunu düşünmektedirler. Bu durumu katılımcılardan DK-4; *“Hocam şöyle, etkinlikler çok fazla oluyordu. Bunları kısa bir zamanda gerçekleştirmekte zorlanıyordum açıkçası. Onun haricinde etkinliklerin içeriği o kadar zor değildi, yapılabilir seviyedeydi.”* diyerek görüşünü açıklamıştır. Öte yandan DE-2 kodlu katılımcı; *“Genele baktığımız zaman arkadaşlarımın da belirttiği gibi nicelik bakımından çok fazla olması...”* derken DK-6; *“Etkinliklerin yoğunluklarından bir sıkıntı sorun yaşadım. Onun haricinde bir etkinlikte yaşadığım bir sorun yoktu.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcıların bir kısmı (%31,58) uygulama sürecinde teknik aksaklıklardan ötürü zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak DK-15; *“Uygulama süresi boyunca çok fazla zorlandığım etkinlik olmadığını söylemekle beraber zorlandığım etkinliklerden bir tanesi Çıkarımlar etkinliği idi. Çünkü burada açılan dosyada ki yazıların büyük olmasından ileri gelen bir hatayla karşılaştık.”* demiştir. Öte yandan DK-14; *“DK-15 gibi ‘Çıkarımlarım’ etkinliğini yapmakta zorlandım.”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %5,26’sı bireysel hatalardan kaynaklı olarak zorlandığını belirtmiştir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-9; *“Hocam benimki kendi hatamdan kaynaklı bir zorlanma. Mesela aldığım kaynakçayı metin içinde APA stiline uygun şekilde belirtiyordum, sonra hangi kaynaktan aldığımı unutup kaynakça kısmına yazmakta biraz zorlandım. O benden kaynaklı.”* demiştir.

Katılımcıların %5,26’sı geri bildirimleri düzeltme konusunda zorlandığını ifade etmiştir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-2; *“İlk başta araştırma görevlerimizi doğru yaptığımızı zannetmiştik, ancak onları yanlış yapmışız. Tekrar düzeltmede zorlandım.”* demiştir.

Katılımcıların %5,26'sı uygulama sürecinde grup ödevlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DE-3; *“Grup etkinliklerinde çok iyi yapamadık biz. Toplanması zor oluyordu. Kimseyi tanımıyorum zaten yatay geçişle geldim. Bu kısmı zor oldu. Örneğin, Afiş etkinliğimiz var, onlar mesela zor oldu ama diğer etkinlikler iyiydi.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %5,26'sı uygulama sürecinde kaynakça yazımında zorlandığını ifade etmiştir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-13; *“İlk ödevde vardı sanki kaynakça düzenleyemiyordum. Arkadaşlarıma sordum, kuzenlerime sordum, onlar da düzenleyemiyor. O kaynakçayı APA tipi yapamadım. Hatta en son düzenlemeden size öyle göndermek zorunda kaldım araştırma görevinde de.”* demiştir.

4.2.2.10 Uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesine ilişkin tavsiyeler hakkında görüşler

Odak grup görüşmesinde *““Uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilebilmesi adına tavsiyeleriniz nelerdir?”* sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.29'da verilmiştir:

Tablo 4.29 Katılımcıların uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesine ilişkin tavsiyeleri

Görüşler	f	%
Uygulama süresi uzatılmalı	10	50
Etkinlik sayısı azaltılmalı	5	25
Araştırma görevi verilmemeli	1	5
Ders sonrası bilgi notu verilmeli	1	5
Lisans programında ders olarak okutulmalı	1	5
Teknik aksaklıklar giderilmeli	1	5
Yönergeler açıklayıcı olmalı	1	5
Toplam	20	100

Tablo incelendiğinde katılımcılar uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesi adına uygulama süresinin uzatılması (%50) ve etkinlik sayısının azaltılması (%25) gerektiğine yönelik tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öte yandan katılımcılar uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesi için araştırma görevlerinin verilmemesi (%5),

ders sonrası bilgi notu verilmesi (%5), lisans programında ders olarak okutulması (%5), teknik aksaklıkların giderilmesi (%5) ve yönergelerin açıklayıcı olmasına (%5) dair tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Katılımcıların %50'si uygulama sürecinin daha verimli yürütülmesi için uygulama süresinin uzatılması gerektiğini düşünmektedirler. Konu hakkında DK-8; *“Bu sürecin beş hafta gibi bir zaman diliminde değil de daha uzun süre olmasını tavsiye ederim.”* demiştir. Öte yandan DE-7 kodlu katılımcı; *“Salgın dolayısıyla çok fazla vaktimiz olmadığı için biraz süre dar oldu. Geri kalan her şey bence çok güzel, yararlı ve verimli geçti gerçekten.”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %25'i uygulama sürecinin daha verimli yürütülmesi için etkinlik sayısının azaltılması gerektiğini söylemişlerdir. Konu hakkında DK-11; *“Etkinlikler böyle daha az ve küçük küçük notlar şeklinde olabilir diye düşünüyorum.”* derken DK-14; *“Etkinlik sayısı azaltılabilir. Mesela 9-10 tane etkinlik yerine bir tane etkinlik olabilir.”* demiştir.

Katılımcıların %5'i uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesi için araştırma görevi verilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DE-9; *“İlk hafta verilen ödev hem yapım aşamasında hem de sonrasında alınan geri bildirim ile başarısızlık duygusu yaratmaktadır. Bu nedenle önce bilgi aktarımı yapıp daha sonra araştırma görevi verilseydi, daha iyi sonuçlar ve ödevler ortaya çıkardı diye düşünüyorum.”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %5'i uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesi için ders sonrası katılımcılara bilgi notu verilmesini tavsiye etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-3; *“Hocam ben okuyarak daha iyi anladığım için şöyle bir öneride bulunabilirim. Mesela ders sonunda slayt gibi dersin geneli özetini içeren bir şey olsaydı mesela kalıcılığı daha mı fazla olurdu akılda.”* demiştir.

Katılımcıların %5'i uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesi için bilgi okuryazarlığının lisans programında bir ders olarak okutulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DE-2 kodlu katılımcı; *“Uygulama süreci tamamı ile lisans programı içinde olacak bir ders olabilirdi. Uygulamanın*

sonucunda ele alınacak ölçütlerle birlikte böyle bir şey mümkün olabilir. Bunu şimdi belki bilemeyiz, kestiremeyiz ancak bu tarz uygulamalar arttıkça öğretim programı ve lisans programının genişletilmesi yapılabilir diye düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcıların %5'i uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesi için teknik aksaklıkların giderilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Konu hakkında tek görüş bildiren DE-3; *“Dosya düzeni hocam. İndirdiğimizde dosyalar bozuk oluyordu. Bu nedenle bozuk dosyalar daha iyi olabilirdi.”* demiştir.

Katılımcıların %5'i uygulama sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesi için yönergelerin açıklayıcı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu hakkında tek görüş bildiren DK-3; *“Etkinliklerde yer alan yönergeler daha açıklayıcı olabilir.”* demiştir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların öz değerlendirme formlarında bilgi okuryazarlığı eğitimi ile bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgi edinme, analiz etme ve etik ve yasal kullanıma ilişkin bilgi ve farkındalık sahibi oldukları görülmektedir. Araştırma bulgularından ulaşılan bu sonuç ACRL tarafından geliştirilen “Öğretmen Eğitimi için Bilgi Okuryazarlığı Standartları”nda yer alan standartlar ve göstergeler ile uyumaktadır. Buradan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin ilgili standartlarda öğretmen eğitimi için belirtilen çıktıların edinilmesine olumlu katkı yaptığını söylemek mümkündür (ACRL, 2011).

Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların eğitim sürecinde teknik aksaklıklar nedeniyle derse katılımı sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesinden ötürü bu sonuca ulaşıldığını söylemek mümkündür. Ulaşılan bu sonuç COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitiminde teknik aksaklıkların olmasına ilişkin literatürde benzer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Akdeniz ve Uzun, 2022; Kayıran Gürdil, 2022; Özger, 2022). Literatürdeki araştırmalar değerlendirildiğinde uzaktan eğitim sürecinde teknik aksaklıkların muhtemel bir durum olarak ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulgularından katılımcıların bilgi okuryazarlığı eğitimi sürecinde yeni bilgi kaynaklarını ve bu kaynaklara nasıl daha etkili erişebileceklerini öğrendikleri tespit edilmiştir. Ortaş (2018) konu hakkında bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynaklara erişebilmeleri için bilgi arama stratejilerinin bilinmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak gerçekleştirilen eğitimin katılımcıların bilgi kaynaklarını tanımalarına ve kaynaklara erişmelerine katkı sağladığı ileri sürülebilir. Buna ilaveten katılımcılar bilgi edinmek için eğitim öncesinde daha ziyade çevrim içi kaynakları kullandıklarını ve sınırlı sayıda veri tabanı hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç (Boger ve Dybvik, 2015; Gömleksiz, Kan ve Bozpolat, 2013; Gülsoy, Çırak ve Erol, 2019; Hughes, Hall ve Pozzi, 2017; Ozor ve Toner, 2022; Yavuz ve Köseoğlu, 2022) bulguları ile örtüşmektedir. Buradan hareketle bireylerin bilgi arama sürecinde ilk olarak çevrim içi aramayı tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Ancak katılımcılar bilgi okuryazarlığı eğitimi sonrasında bilgi edinme süreci hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle söz konusu eğitimin katılımcıların daha fazla bilgi kaynağı hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Katılımcılar öz değerlendirme formlarında süreçte gerçekleştirilen etkinliklerden keyif aldıklarını ve bu etkinliklerin dersi zevkli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Markey ve Leeder (2011) araştırmalarında uyguladıkları programın öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Dolničar, Podgornik ve Bartol, (2017), araştırmalarında probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme ile gerçekleştirilen bilgi okuryazarlığı eğitiminin anlatıma dayalı gerçekleştirilen eğitime kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmasını sağlamanın bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ileri sürülebilir.

Katılımcılar öz değerlendirme formlarında bilgi okuryazarlığı eğitimi ile bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bilgi okuryazarlığına ilişkin yapılan araştırmalarda katılımcıların bilgi okuryazarlığı eğitimi ile eriştiği bilgileri eleştirel olarak değerlendirme yeteneği yönlerinden kendilerini daha fazla bilgi okuryazar hissettikleri (Branch, 2003), bilgi kaynaklarını

değerlendirme becerilerinin geliştiği (McLemore, 2019) görülmektedir. Buradan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin katılımcıların bilgi kaynaklarını etkili şekilde değerlendirme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma bulgularından katılımcıların bilgi kaynaklarının etik ve yasal kullanımı sürecine ilişkin telif, hakkı, intihal, etik gibi kavramları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde bilginin etik ve yasal kullanımının bilgi okuryazarı bireyin özelliklerinden biri olduğunun altı çizilmektedir (Polat ve Odabaş, 2008; Kurbanoglu, 2010; Ünal ve Er, 2015). Bu bağlamda katılımcıların bilgi okuryazarı birey olma yolunda gerçekleştirilen eğitimin etkili olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca katılımcılar belirtmiş oldukları kavramlar hakkında bilgi okuryazarlığı eğitimi öncesinde eksik veya yanlış öğrenmelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Konu hakkında Çakmak (2015) araştırmasında lisans öğrencilerinin intihal konusunda kavram yanlışlarının olduğunu tespit etmiştir. Sevim ve Kavak (2020) ise araştırmalarında bilginin etik ve yasal kullanımında bilgi yetersizliklerinin olduğunu saptamışlardır. Çakmak ve Baysen (2022) de öğrencilerin intihal konusunda öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle bilginin etik ve yasal kullanımı konusunda bireylerin gerekli bilgi ve bilince sahip olmalarında etkili eğitimlere ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Katılımcıların bilgi okuryazarlığını genel itibarıyla bilgi okuryazarlığına özgü becerilerle ilişkilendirerek tanımladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme şeklinde ifade ederek süreklilik arz ettiğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin yapmış oldukları tanımlar literatürdeki mevcut bilgi okuryazarlığı tanımlarının içerikleri ile örtüştüğü söylenebilir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001; Webber, 2006; Wen ve Shih, 2008; Grassian ve Kaplowitz, 2009; Smith, 2013). Bu bağlamda katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularından katılımcıların bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgileri öğrencilerine rehber olmada etkili şekilde kullanabilen bireyler olması gerektiği ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrencileri için rol modelidir (Sünbül, 1996). Özellikle bilgi akışının

yoğun olduğu günümüzde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ve nerede ulaşacağını bilerek araştırma yapması, öğrencilerini de bu konuda sürece dahil etmesi gerekmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Böylece öğrencilerinin anlayarak öğrenmelerine rehberlik yapmalıdırlar (Bozkuş ve Marulcu, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin süreçte aktif öğrenen olmaları ve öğretmenlerin bu konuda öğrencilerine etkili rehberlik yapabilmelerinde bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerektiği ileri sürülebilir.

Katılımcılar sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilkokuldan itibaren kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Konu hakkında Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2002) araştırması bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacılar bilgi okuryazarlığı eğitiminin erken yıllarda alınmasının oldukça yararlı olacağını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi için ilgili becerilerin örgün eğitimin ilk yıllarında başlanmasının etkili olacağı söylenebilir.

Katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Uluslararası ve ulusal literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretimine bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin araştırmaların oldukça sınırlı olması (Chen, 2012; Chen ve Horng, 2004; Chen ve Horng, 2005; Chen, 2010; Song, 2015; Ünal ve Er, 2015; Demir, 2017; Özgün, 2019; Turgut ve Kaymakcı, 2020, Yordamlı, 2020) katılımcıların bu görüşünü destekler niteliktedir. Bununla birlikte katılımcılar sosyal bilgiler öğretiminin disiplinlerarası bir ders olması, beceri ve değer öğretimi noktasından hareketle önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu soruya ilişkin beyan ettikleri görüşler Turgut ve Kaymakcı'nın (2020) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Buna göre katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığına yer verilmesinin bir gereklilik olduğunu düşündükleri yorumu yapılabilir.

Katılımcılar bilgi okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yetersiz olduğunu ve dolaylı olarak yer verildiğini düşünmektedirler. Katılımcıların görüşleri Turgut ve Kaymakcı'nın (2020) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim araştırmacılar bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler dersi öğretim

programında dolaylı olarak yer aldığını belirtmişlerdir. Öte yandan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda birçok becerinin (araştırma, eleştirel düşünme, empati, iletişim, okuryazarlık becerileri vb.) ve değer (duyarlılık, sorumluluk, saygı vb.) bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna ilaveten öğretim programının öğrenme alanları, kazanımlar ve özel amaçlar kısmında bilgi okuryazarlığına dolaylı olarak yer verildiğini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların konu hakkındaki beyanları incelendiğinde bilgi okuryazarlığının öğretim programında yer alma durumu hakkında farkındalık sahibi oldukları söylenebilir.

Katılımcılar sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının dolaylı olarak yer aldığı görüşündedirler. Katılımcılar ders kitabının genel itibariyle bilgi okuryazarlığına yönlendirdiğini ve buna etkinliklerde, öğrenme alanlar ve becerilerde dolaylı olarak yer verildiğini ifade etmişlerdir. Buna göre bilgi okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda olduğu gibi ders kitabında da dolaylı olarak yer aldığı söylenebilir.

Katılımcılar bilgi okuryazarlığını Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda ağırlıklı olarak genel kültür (Bilim tarihi ve felsefesi, bilim ve araştırma etiği) ve meslek bilgisi (Türk eğitim tarihi, eğitim tarihi) dersleri ile ilişkilendirmişlerdir. Buna karşın alan eğitimi derslerinden bilim, teknoloji ve toplum, Sosyal Bilgilerin Temelleri dersleri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların Buna karşın Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda ilişkilendirdikleri derslerin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olmasına karşın programda alan eğitimi dersleri arasında da ilişkili dersler (Sosyal bilgiler öğrenme ve öğretim yaklaşımları, sosyal bilgiler öğretim programları, medya okuryazarlığı ve eğitimi, karakter ve değer eğitimi vb.) mevcuttur. Ders içerikleri itibariyle öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini entegre etmelerine imkân sağlamasından ötürü ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ilgili programda bilgi okuryazarlığını sınırlı sayıda dersle ilişkilendirmesi ders içerikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olamamalarından kaynaklı olduğu olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların uygulama sürecinde yapmış oldukları etkinlikleri beğendikleri, dersi zevkli hale getirdiğini ve öğrendiklerini pekiştirme bakımından faydalı olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan katılımcılar içeriğin yoğun olması ve uygulama zamanının kısıtlı olmasından ötürü sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma öneri olarak uygulama süresinin uzun olması ve etkinliklerin azaltılması gerektiğini sunmuşlardır. Katılımcıların bu konuda sıkıntı yaşamalarında COVID-19 salgın sürecinde öğrencilerin tüm derslerini çevrim içi gerçekleştirmelerinden ötürü bilişsel ve psikolojik olarak yorgun olmalarından kaynaklı dijital tükenmişlik yaşadıkları ileri sürülebilir. Bu konuda Turgut ve Okur (2022) COVID-19 salgın sürecinde eğitsel faaliyetlerinin çevrim içi olarak gerçekleştirilmesinin bireylerde bilişsel, psikolojik yorgunluk ortaya çıkmasına bağlı olarak dijital tükenmişlik yaşadıklarının altını çizmiştir. Araştırmada bu çıkarımın yapılmasında katılımcıların etkinliklerden zevk almalarına karşın diğer derslerinin de çevrim içi yapılmasına bağlı olarak içeriğin yoğun olduğunu ifade etmeleri gerekçe olarak gösterilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Bilgi okuryazarlığı eğitiminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlar; nicel ve nitel bulgulara ilişkin sonuçlar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Bu sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

5.1.1 Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel kısmına ait sonuçlar deneysel kısmında gerçekleştirilen uygulama süreciyle ilişkilidir. Buna göre araştırmanın deneysel uygulama sürecine göre ulaşılan sonuçlar aşağıda paragraflar halinde açıklanmıştır:

Araştırma bulgularına göre katılımcıların deneysel işlem öncesi bilgi okuryazarlığı akademik başarı öntest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına kıyasla önbilgilerini daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma bulgularına göre bilgi okuryazarlığı eğitiminin verildiği deney grubu ve yapılandırmacı anlayışla dersin işlendiği kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgudan deneysel işlemin uygulandığı öğretim türünün katılımcıların bilgi okuryazarlığı akademik başarılarına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların akademik başarı puanlarının farklı şekillerde arttığını söylemek mümkündür. Diğer bir anlatımla deney ve kontrol grubunun başarı puanlarının arttığı deneysel işlem sonrasının deneysel işlem öncesine kıyasla daha yüksek olduğu ve bilgi okuryazarlığı eğitiminin yapılandırmacı anlayışla işlenen derse kıyasla katılımcıların başarısını daha fazla artırdığı ileri sürülebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların deneysel işlem öncesi katılımcıların bilgi okuryazarlığı davranış öntest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı davranışlarının birbirine denk olduğu şeklinde belirtilebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen veri analizlerine göre bilgi okuryazarlığı eğitimine dayalı ve yapılandırmacı anlayışa dayalı eğitimin BODÖ artırmada farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki katılımcıların bilgi okuryazarlığı davranışlarının uygulanan öğretim türüne ve deneysel işlem sürecine bağlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Bulgulara bağlı olarak bilgi okuryazarlığı eğitimi ile yapılandırmacı anlayışla işlenen dersin her iki grubun davranışlarına olumlu yönde etki etse de bu durumun deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin deney grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı davranışlarını kontrol grubundaki katılımcılara kıyasla olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların deneysel işlem öncesi katılımcıların bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilim öntest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilimlerinin birbirine denk olduğu şeklinde belirtilebilir.

Araştırmada bulgularından bilgi okuryazarlığı eğitiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve yapılandırmacı anlayışla dersin işlendiği kontrol grubunun öntest ve sontest duyuşsal eğilim puanları arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara bakıldığında bilgi okuryazarlığı eğitimi deney grubu katılımcılarının duyuşsal eğilimlerine olumlu yönde; yapılandırmacı anlayışla ders işlenen kontrol grubu katılımcılarının duyuşsal eğilimlerinde olumsuz yönde bir değişim meydana geldiği görülmektedir. Buradan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin katılımcıların duyuşsal eğilimlerini olumlu yönde etkilerden yapılandırmacı anlayışla gerçekleştirilen uygulamanın katılımcıların duyuşsal eğilimlerini olumsuz etkilediğine neden olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayanarak katılımcıların deneysel işlem öncesi BODPA öntest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına kıyasla bilgi okuryazarlığına ilişkin becerilerini araştırma görevlerine daha iyi yansıttıkları ileri sürülebilir.

Araştırma bulgularına göre bilgi okuryazarlığı eğitiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve yapılandırmacı anlayışla dersin işlendiği kontrol grubunun öntest ve son test dereceli puanlama anahtarı puanları arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle bilgi okuryazarlığı eğitiminin deney grubu katılımcılarının bilgi okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanların kontrol grubundaki katılımcılara kıyasla başarısını daha fazla artırdığı söylenebilir.

5.1.2 Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlar; öz değerlendirme formu ve odak grup görüşme formunun analizi sonucu ulaşılan bulgulara dayanmaktadır. Bu anlamda araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlar paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Araştırma bulgularına göre katılımcılar öz değerlendirme formlarında bilgi ihtiyacını tanımlamaya yönelik bilgi ihtiyacını tanımlayarak konuyu nasıl sınırlandıracaklarını öğrendiklerini, ihtiyaç duydukları konu hakkında kavram ve terimleri tespit etmeyi öğrendikleri görülmektedir. Ayrıca dersin işleniş şeklinden memnun kaldıklarını ifade ederek bilgi okuryazarlığı infografilerinin dersin verimli geçmesinden memnuniyet duydukları tespit edilmiştir. Buna göre araştırma sonucunda deney grubu katılımcılarının bilgi ihtiyacını tanımlama konusunda bili ve farkındalık sahibi olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularından deney grubu katılımcılarının öz değerlendirme formlarından bilgi kaynakları türlerini, bilgiye erişme yollarını öğrendikleri anlaşılmaktadır. Buna ilaveten katılımcıların etkinliklerden keyif aldıkları ve konu hakkında eksikliklerinin ve yanlış bilgilerinin olduğu şeklinde düşüncelerini açıkladıkları görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcılar öz değerlendirme formlarında bilgi kaynaklarını nasıl analiz edeceklerine ilişkin öğrendiklerinin neler olduğunu belirterek konunun ne kadar önemli olduğunu açıkladıkları görülmektedir. Başka bir deyişle katılımcılar bilgi kaynaklarının doğruluk ve güvenilirlik açısından kontrol edilerek erişilen bilgi kaynaklarının karşılaştırılmasını ve kaynakların konu ile ilgililik, güncellik gibi ölçütlere dikkat ederek analiz edilmesi gerektiğini öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan ders sürecinde konunun tartışılarak işlenmesinden ötürü dersi sıkılmadan dinledikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularından deney grubu katılımcılarının bilginin etik ve yasal kullanımı konusunda metin içi gönderme yapmayı, kaynakça yazma biçimlerini öğrendikleri görülmektedir. Öte yandan katılımcıların konu işlenmeden evvel yaptıkları araştırmalarda bilgileri kopyala yapıştır yaptıklarını, kaynakçayı yazmaya dair yanlışlarının olduğunu ve atıf yapamamaya dair yanlışlarının olduğunu fark ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar bu yanlışlarını tekrar etmeme adına öğrendiklerini uygulamaya dikkat edeceklerini belirtmişlerdir. Buna ilaveten katılımcılar bilginin etik ve yasal kullanımına ilişkin intihal, telif hakkı, bilimsel etik gibi birtakım kavramları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonucunda katılımcıların bilginin etik ve yasal kullanımı sürecinde temle bilgi ve farkındalığa sahip oldukları, konu hakkındaki kavram yanlışlarının da belli oranda giderildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak katılımcıların bilgi okuryazarlığının tanımlarıyla hakkında bilgi ihtiyacını belirleme, bilgi kaynaklarına erişme, bilgi kaynaklarını analiz etme, kullanma gibi bilgi okuryazarlığı becerilerinin yanı sıra yeterlik alanı, yaşam boyu öğrenme gibi bilgi okuryazarlığını temel niteliklerine dikkat çektikleri görülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda katılımcıların bilgi okuryazarlığı kavramına ilişkin temel düzeyde bilgi sahibi olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre katılımcılar sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bilgi okuryazarlığını sosyal bilgiler öğretiminde beceri ve değer öğretimi, bilgiye erişim ve bilgiyi değerlendirme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yeri olduğuna dikkat

çektikleri görülmektedir. Öte yandan sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası bir ders olması, etkin vatandaş yetiştirmede önemli bir yere sahip olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle katılımcılar sosyal bilgiler öğretmeninin bilgiye erişim sağlayabilme, bilgi kaynaklarını değerlendirebilme ve bunları etkili şekilde kullanabilme becerilerinin yanı sıra araştırma yapan ve etik kurallar konusunda farkındalık sahibi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle katılımcıların sosyal bilgiler öğretmeninin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine rehber olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların sosyal bilgiler dersinde bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin araştırma görevi vererek, bilgi okuryazarlığının anlatarak, öğretim programında yer vererek ve etkinlikler aracılığıyla kazandırabileceklerini düşünmektedirler. Bu durum katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığına yer verilmesi gerektiğine ilişkin olumlu düşünceye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularından katılımcıların bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretiminde dolaylı olarak yer verildiğini ve yetersiz olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bilgi okuryazarlığının beceriler, öğrenme alanları, değerler, kazanımlar ve özel amaçlarda dolaylı olarak yer aldığını söyledikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların bilgi okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda doğrudan yer almadığı konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcılar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda olduğu gibi ders kitabında da bilgi okuryazarlığının dolaylı olarak yer aldığını düşünmektedirler. Ancak katılımcıların bu durumu detaylı olarak açıklayamadıkları görülmüştür. Buna göre katılımcıların sosyal bilgiler ders kitabında bilgi okuryazarlığını yerine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bilgi okuryazarlığının yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Buna ilaveten katılımcılar lisans programında eğitimde araştırma yöntemleri, bilim, teknoloji ve toplum, sosyal bilgilerin temelleri gibi derslerin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre bilgi okuryazarlığı eğitimi sürecinde öğrencilerin önemli bir bölümünün etkinliklerin faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Buna ilaveten katılımcılar “Kelime İlişkilendirme Testi”, “Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum”, “Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi”, “Çıkarımlarım” gibi etkinliklerden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların farklı etkinlikleri ifade etmesinin bireysel ilgi ve ihtiyaçtan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların büyük güçlüklerle karşılaşmadığı, etkinliklerin bilgi okuryazarlığını öğretmede faydalı olduğu fakat nicelik bakımından fazla olmasından ötürü zorlandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcılardan COVID-19 salgın sürecinde teknolojik temelli sıkıntılardan kaynaklı olarak çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcıların karşılaştıkları güçlüklerin bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına dayalı olarak katılımcıların uygulama süresinin uzatılması, etkinlik sayısının azaltılması şeklinde önerilerde bulundukları görülmüştür. Öte yandan katılımcılar bilgi okuryazarlığının lisans programında bir ders olarak okutulmasına yönelik önerilerini sunmuşlardır.

5.2 Öneriler

Bilgi okuryazarlığı eğitiminin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı 2. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarından hareketle yapılan öneriler “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler” ve “Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmacılarına Yönelik Öneriler” olmak üzere iki alt başlıkta açıklanmıştır:

5.2.1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

- Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarını geliştirmeleri için meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerine bilgi okuryazarlığı entegre edilebilir. Lisans Programı'nda yer alan bu derslerden Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Öğretim Teknolojileri ve Eğitimde Araştırma Yöntemleri derslerinin içeriklerine bilgi okuryazarlığı konusu eklenebilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretimi 1 ve Sosyal Bilgiler Öğretimi 2 derslerinin uygun olan bölümlerinde bilgi okuryazarlığı konusu işlenebilir. Bu derslerin içerikleri dikkate alınarak öğretmen adaylarından öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek örnek etkinlikler tasarlamalarını istemek onların hem bilgi okuryazarlığı becerilerini etkili şekilde kazanmalarını hem de ders içeriği ile bilgi okuryazarlığı nasıl entegre edeceklerini öğrenmelerini sağlayacaktır.
- Öğretmen adaylarına ders dışı etkinlikler aracılığıyla bilgi okuryazarlığı becerisini kazandıracak öğrenme-öğretme süreçleri tasarlanabilir. Bu kapsamda kütüphane gezileri ile kurum ya da kuruluşlar tarafından desteklenen uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.
- “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Geliştirilmesi” adlı doktora tezinde hazırlanan etkinlikler öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında işe koşulabilir.

5.2.2 Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmacılarına Yönelik Öneriler

- Genel olarak bilgi okuryazarlığına yönelik çalışmalar okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi boyutunda özel olarak ise sosyal bilgiler eğitimi açısından çeşitlendirilebilir. Bu kapsamda bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması sürecine ilişkin deneysel araştırma ve eylem araştırması gibi çeşitli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Bilgi okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan diğer beceriler ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Farklı sınıf seviyelerinde bilgi okuryazarlığı içeriklerinin çeşitli öğretim-yöntem ve teknikleri aracılığıyla bilgi kaynaklarına nasıl erişileceğine ve bu kaynakları nasıl değerlendireceğine ilişkin (soru- cevap, konuşma halkası, örnek olay vb.) etkinlikler tasarlanarak bunların öğrencilerin derse yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile yürütülen eğitim faaliyetlerinin yüz yüze eğitime geçildikten sonra benzer bir araştırma yapılarak sonuçları incelenmelidir.
- Web 2.0 araçları aracılığıyla bilgi okuryazarlığı modülleri hazırlanabilir. Hazırlanan modüllerin bilgi okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sonuçları değerlendirilebilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yeri incelenerek konu hakkında öğrencileri bilgilendirici ve araştırmaya sevk edici etkinliklere yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- AASL (American Association of School Librarians). (2009). *Standards for the 21st century learner in action*. American Association of School Librarians.
- ACRL (Association of College & Research Libraries). (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/r64zszpc>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- ACRL (Association of College & Research Libraries). (2011). *Information Literacy Standards for Teacher Education*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/v27knu8>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- ACRL (Association of College & Research Libraries). (2012). *ACRL information literacy standards committee*. [Çevrim-içi: www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- ACRL (Association of College & Research Libraries). (2015). *Framework for information literacy for higher education*. [Çevrim-içi: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- ACRL (2019). *ACRL History*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/ac5vrxbn>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- Adalier, A. ve Serin, O. (2012). Teacher candidates information literacy self-efficacy. *The Online Journal of Science and Technology*, 2(2), 71-78.
- Adeyiga, V. (2017). *The relationship between information literacy and global learning*. [Doctoral Thesis]. Florida International University.
- Addison, C. & Meyers, E. (2013, 19-22 August). *Perspectives on information literacy: A framework for conceptual understanding*. Proceedings of the Eight International Conference on Conceptions of Library and Information Science, Copenhagen, Denmark.
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Adler, R. P. & Breivik, P. S. (1999). *Information literacy: Advancing opportunities for learning in the digital age. A report of the aspen institute forum on communications and society* (ED433005). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433005.pdf>

- Aharony, N. & Gazit, T. (2020). Students' information literacy self-efficacy: An exploratory study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(1), 224-236.
- Akdağ, M. ve Karahan, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 19-27.
- Akdeniz, İ. ve Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 45-75.
- Akıllı, E. (2020). *Matematik okuryazarlık eğitiminin 7. Sınıf öğrencilerinde akademik başarıya ve epistemolojik inanç düzeyine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597- 610.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1-10.
- ALA (American Library Associations) (1989). *Presidential committee on information literacy*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/4d4694ch>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- Albitz, R. S. (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Portal: Libraries and The Academy*, 7(1), 97-109.
- Aldemir, A. (2003, Eylül 25-26). *Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı*. Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Alıcı, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. Tekindal, S. (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Al-Issa, R. (2013). *Concepts of information literacy and information literacy standards among undergraduate students in public and private universities in the State of Kuwait*. [Doctoral Thesis]. University of Pittsburg.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Allner, I. B. (2010). *Teaching of information literacy: Collaboration between teaching faculty and librarians*. [Master of Arts Thesis]. Texas A&M University.

- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Altun, A. (2009). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Andersen, J. (2005). The public sphere and discursive activities: Information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, 62(2), 213-228.
- Andrade, H. & Boulay, B. (2003). Gender and the role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97(1), 21-34.
- Argon, T., Öztürk, Ç. ve Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-22.
- Arnore, M. P. & Reynolds, R. (2009). Empirical support for the integration of disposition in action and multiple literacies into AASL's standards for the 21st century learner. *American Association of School Librarians (AASL) School Library Media Research*, 12. [Çevrim-İçi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877494.pdf>], Erişim tarihi: 11.04.2022.
- Arslantas, T. K. ve Gul, A. (2022). Digital literacy skills of university students with visual impairment: A mixed-methods analysis. *Education and Information Technologies*, 27, 5605- 5625.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Corwin Press.
- Asselin, M. M. & Lee, E. A. (2002). "I wish someone had taught me": Information literacy in a teacher education program. *Teacher Librarian*, 30(2), 10-17.
- Aşkın Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Aday öğretmenlerde meraklılık ve bilgi okuryazarlığı üzerine ilişkisel bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 353-368.
- Ata, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ata, F. ve Baran, B. (2011, Eylül 22-24). *Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yabancı dil düzeyine, cinsiyete, bilgisayar sahipliğine ve internet kullanım sıklıklarına göre incelenmesi*. 5th International Computer & Instructional Technologies Sempozyumu.

- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 183-190.
- Bağcı, H. ve Bağcı, Ö. A. (2018). Çocuk gelişimi öğrencilerinin bilgi okuryazarlıkları ile kişisel gelişim yönelimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Information Technologies & Applied Sciences*, 13(6), 39-52.
- Bakırcı, H. ve Günbatar, M. S. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 543- 563.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Barth, J. L. (1992). *Citizenship as social studies education* (ED359081). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359081.pdf>
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Bayrak, B. K. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 439-456.

- Baysen, F., Çakmak, N. ve Baysen, E. (2017). Bilgi okuryazarlığı ve öğretmen yetiştirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 55-89.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, 55(4), 309-322.
- Bent, M. & Stubbings, R. (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/3w5jn7vw>], Erişim tarihi: 20.07.2020.
- Boger, T. S., Dybvik, H., Eng, A. L. & Norheim, E. H. (2015). The impact of library information literacy classes on first year students' searching behaviour. *Journal of Information Literacy*, 9(1), 34-46.
- Botturi, L. & Beretta, C. (2022). Screen casting information literacy. Insights in pre-service teachers' conception of online search. *Journal of Media Literacy Education* [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/4f9844j8>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- Bozkuş, K. ve Marulcu, İ. (2016, Mayıs 5-8). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Branch, J. L. (2003). Teaching, learning and information literacy: Developing an understanding of pre-service teachers' knowledge. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 33-46.
- Branch, J. L. (2004). Teaching, learning and information literacy: Developing an understanding of pre-service teachers' knowledge. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 33-46.
- Branch, N. A. (2019). Illuminating social justice in the framework: Transformative methodology, concept mapping and learning outcomes development for critical information literacy. *Communications in Information Literacy*, 13(1), 4-22.
- Brock, K. T. (1993). *Developing information literacy through the information intermediary process: A model for school library media specialists*. [Doctoral Thesis]. Georgia State University.

- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Auslib Press.
- Bruce, C. (2000). Information literacy programs and research: An international review. *The Australian Library Journal*, 49(3), 209-218.
- Bruce, C. (2004, June 13-16). *Information literacy as a catalyst for educational change. A Background Paper*. The 3rd International Lifelong Learning Conference, Queensland, Australia.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework principles, standards and practice*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/52xn3926>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- Burkett, R., Macy, M., White, J. & Feyten, C. (2001). *Pre-service teacher education* (ED457833). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457833.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, L., Wise, S. L. & Lottridge, S. M. (2007). The development and validation of the information literacy test. *College & Research Libraries*, 68(3), 229-237.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8.Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Cannon, T. H. (2007). *Closing the digital divide: An assessment of urban graduate teacher education students' knowledge of information literacy and their readiness to integrate information literacy into their teaching*. [Doctoral Thesis]. The University of San Francisco.
- Carr, J. A. (1998). *Information literacy and teacher education*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/3mmdbuji>], Erişim tarihi: 14.12.2019.
- Caruth, G. D. (2013). Demystifying mixed methods research design: A review of the literature. *Online Submission*, 3(2), 112-122.
- Chanchinmawia, F. (2018). *Information literacy competency among faculty members and research scholars of Mizoram university in digital environment*. [Doctoral Thesis]. Mizoram University.

- Chen, L. C. & Horng, M. L. (2004). Integrating information literacy into the fifth-grade social studies curriculum: An example of electing a right person. *Journal of Library & Information Science*, 30(1), 26-40.
- Chen, L. C. & Horng, M. L. (2005). Integrating information literacy into elementary social studies: An example of Chinese culture. *Journal of Library & Information Science*, 31(2), 108-130.
- Chen, L. C. (2010). Using debate in the 6th grade social studies: Promoting student information literacy. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 47(4), 499-530.
- Chen, L. C. (2012). Integrating information literacy into second-grade inquiry learning using the super3 model: An example of our community in social studies. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 49(3), 447- 478.
- Christiani, L. (2022). Lecturers' information literacy experience in remote teaching during the COVID-19 pandemic. *PloS one*, 17(3), 1-12.
- Chuang, J. (2003). *The relationships between junior high school teachers' information literacy and their integration of information technology into curriculum in Taiwan*. [Doctoral Thesis]. Spalding University.
- Cleff, T. (2019). *Applied statistics and multivariate data analysis for business and economics*. Springer International Publishing.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (8th)*. Routledge.
- Collins (2022). <https://tinyurl.com/y52ksmd3> Erişim tarihi: 20.10.2022.
- Cordell, R. (2013). Information literacy and digital literacy: Competing or complementary?. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 177- 183.
- Corrall, S. (2008). Information literacy strategy development in higher education: An exploratory study. *International Journal of Information Management*, 28(1), 26-37.
- Costantino, C. E. (2003). *Stakeholders' perceptions of the importance of information literacy competencies within undergraduate education*. [Doctoral Thesis]. Alliant International University.
- Cowan, S. & Eva, N. (2016). Changing our aim: Infiltrating faculty with information literacy. *Communications in Information Literacy*, 10(2), 163-177.

- Craig, A. & Corral, S. (2007). Making a difference? Measuring the impact of an information literacy programme for pre-registration nursing students in the UK. *Health Information & Libraries Journal*, 24(2), 118-127.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. Cizek, G. J. (Eds.). *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th Ed.). Sage Publication.
- Critchfield, R. (2005). *The development of an information literacy indicator for incoming college freshmen*. [Doctoral Thesis]. Nova Southeastern University.
- Crouse, W. F. & Kasbohm, K. E. (2005). Information literacy in teacher education: A collaborative model. *The Educational Forum*, 69(1), 44-52.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çoklar, A. N., Dulkadir Yaman, N. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Information literacy and digital nativity as determinants of online information search strategies. *Computers in Human Behavior*, 70, 1-9.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Celepler Yayıncılık.
- Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Deneysel ve yarı deneysel araştırma. Köksal, O. (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 177-218). Eğitim Yayınevi.
- Çepni, S. (2015). Performansların değerlendirilmesi (7. Baskı). Karip, E. (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* (ss. 232-258). Pegem A Yayıncılık.
- Duygulu Dardağan, D. (2019). *Lise öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanelerinin rolü: Gaziantep Kolej Vakfı özel okulları lisesinde uygulanan bilgi okuryazarlığı programının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.

- Demir, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demir, F. B. (2021). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz- yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 819-851.
- Demirbaş, M. (2015). Bilimsel araştırma ve özellikleri (2. Baskı). Metin, M. (Ed.) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 3-19). Pegem A Yayıncılık.
- Metin, M. (2015). Nicel veri toplama araçları (2. Baskı). Metin, M. (Ed.) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.161-214). Pegem A Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. Totan, T. (Çev Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Dinçer, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçme- değerlendirme araçlarının yapısı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1329-1342.
- Dolan, D. V. & Martorella, G. (2003). Discipline-based information literacy and the lifelong learner. *International Journal of Learning*, 10, 1319- 1334.
- Dolničar, D., Podgornik, B. B. & Bartol, T. (2017). A comparative study of three teaching methods on student information literacy in stand-alone credit-bearing university courses. *Journal of Information Science*, 43(5), 601-614.
- Doskatsch, I. (2002). Australian and New Zealand Institute for information literacy (ANZIL): New body to champion information literacy. *Australian Academic & Research Libraries*, 33(2), 113-116.
- Doherty, J. (2007). No shhing: Giving voice to the silenced: An essay in support of critical information literacy. *Library Philosophy and Practice*, 9(2), 1-8.
- Dombaycı, M. A. ve Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1265-1284.

- Doskatsch, I. (2002). Australian and New Zealand Institute for information literacy (ANZIL): New body to champion information literacy. *Australian Academic & Research Libraries*, 33(2), 113–116.
- Doyle, C. S. (1992). *Outcome measures for information literacy within the National Education Goals of 1990: Final Report of the National Forum on Information Literacy. Summary of findings* (ED351033). ERIC. <https://tinyurl.com/47rm2jsc>
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age* (ED372763). ERIC. <https://tinyurl.com/2p9cndk8>
- Dönmez, T. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde güncel bilgi kullanımının öğrencilerin çocuk hakları farkındalık ve tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Du, Y. X. (2017). Research on college English teachers' information literacy in information environment. *English Language Teaching*, 10(11), 37-43.
- Dunn, A. W. (1916). *The social studies in secondary education: A six-year program adapted both to the 6-3-3 and the 8-4 plans of organizations*. Government Print Office.
- Durmuşçelebi, M. (2017). Nitel araştırma. Köksal, O. (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 257-311). Eğitim Yayınevi.
- Earp, V. (2009). Integrating information literacy into teacher education: A successful grant project. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 28(4), 166-178.
- Engin, A. O. (2005). Bilginin insan hayatındaki yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 427-453.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ercegovac, Z. (2008). *Information literacy: Search strategies, tools & resources for high school students and college freshmen*. ABC-CLIO.
- Encheva, M., Tammaro, A. M. & Kumanova, A. (2020). Games to improve students' information literacy skills. *International Information & Library Review*, 52(2), 130-138.

- Erdelez, S., Basic, J. & Levitov, D. D. (2011). Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. *Information Research: An International Electronic Journal*, 16(3), 2-11.
- Erdem, Ö. (2021). *Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- Erdoğan, D. ve Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 118-148.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme- I. Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem A Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Eskola, E. L. (2005). Information literacy of medical students studying in the problem-based and traditional curriculum. *Information Research: An International Electronic Journal*, 10(2). [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/52j9mcf7>], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- European Commission (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/39yj68v9>], Erişim tarihi: 11.04.2022.
- Everett, J. B. (2010). *A study of faculty teaching of information literacy in Alabama's public associate's colleges*. [Doctoral Thesis]. The University of Alabama.
- Ezer, M. & Kırıl, E. (2018). Türkiye’de bilgi toplumunun gelişimi: İletişim amaçlı kişisel internet kullanımı üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 207-222.
- Ezziane, Z. (2007). Information technology literacy: Implications on teaching and learning. *Journal of Educational Technology and Society*, 10(3), 175-191.
- Falchikov, N. ve Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395- 430.

- Fallon, H. & Breen, E. (2005). *Developing student information literacy skills to support project and problem-based learning*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/ye29ct4v>], Erişim tarihi: 10.08.2021.
- Farmer, L. (2014, August 16-22). *How AASL Learning standards inform ACRL's information literacy framework*. [Çevrim-içi: <http://library.ifla.org/id/eprint/831/>], Erişim tarihi: 11.04.2022.
- Field, A. (2000). *Discovering statistic using SPSS for Windows*. Sage Publications.
- Foasberg, N. M. (2015). From standards to frameworks for IL: How the ACRL framework addresses critiques of the standards. *Libraries and the Academy*, 15(4), 699-717.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw-Hill.
- Franklin, K. Y. (2013). *Faculty/librarian interprofessional collaboration and information literacy in higher education*. [Doctoral Thesis]. The Claremont Graduate University.
- Fransecky, R. B. & Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn--A Way to Teach* (ED064884). ERIC. <https://tinyurl.com/4ye6v4h5>
- Garcia, L. (2014). Applying the framework for information literacy to the developmental education classroom. *Community & Junior College Libraries*, 20(1-2), 39-47.
- Gedikoğlu, T. (1991). Çağdaş yükseköğretim: Önemi, sorumlulukları, planlı değişim ve yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 15(81), 20-28.
- Godbey, S. & Dema, A. (2018). Assessment and perception of information literacy skills among teacher education students. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 36(1), 1-15.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gömlüksiz, M. N. ve Öner, Ü. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 119-138.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Bozpolat, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(18), 71-87.

- Grassian, E. S. & Kaplowitz, J. R. (2009). *Information literacy instruction*. Neal Schuman.
- Gratch, B. (1992). *Information retrieval and evaluation skills for education students* (ED351038). ERIC. <https://tinyurl.com/mr3zuuer>
- Gross, D. E. (2009). *Assessment of information literacy instruction*. [Master of Education Thesis]. San Jose State University.
- Gross, M., Latham, D. & Julien, H. (2018). What the framework means to me: Attitudes of academic librarians toward the ACRL framework for information literacy for higher education. *Library & Information Science Research*, 40(3-4), 262-268.
- Guillot, F. A. (2003). *Teacher and student perceptions of online instructional methodology in higher education: An explanatory mixed-method study*. [Doctoral Thesis]. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
- Gutiérrez, M. A. (2014). *Information literacy at Cecil College: Establishing the context*. [Doctoral Thesis]. University of Delaware.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-373.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Gülınar, M. ve Acar, S. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının Web 2.0 teknolojileri kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 54-65.
- Gülsoy, V. G. B., Çırak, N. S., Erol, O. ve Ulutaş, A. (2019). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 549-570.
- Gündoğan, S. (2021). *Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerine bir model testi: Karma yöntem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gündüzalp, S. (2021). 21st century skills for sustainable education: Prediction level of teachers information literacy skills on their digital literacy skills. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 85-101.

- Güner, O. (2020). Bilgi toplumu göstergeleri bağlamında Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'ye dair bir değerlendirme. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2, 121-143.
- Gürel, T. Y., Barutçu, C. D. & Mert, H. (2019). Hemşirelik doktora öğrencilerinin araştırma etiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 12(4), 234-242.
- Gürşimşek, İ. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 787-800.
- Güzel, İ. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Halcomb, E. J. & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Faculty of Science, Medicine and Health* [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/4b6bh9xa>]. Erişim tarihi: 3.12.2022.
- Hancock, V. E. (1993). *Information literacy for lifelong learning* (ED358870). ERIC. <https://tinyurl.com/2eu8psbm>
- Harden, M. (2019). First-year students and the Framework: Using topic modeling to analyze student understanding of the framework for information literacy for higher education. *Evidence Based Library and Information Practice*, 14(2), 51-69.
- Harris, B. R. (2010). Blurring borders, visualizing connections: Aligning information and visual literacy learning outcomes. *Reference Services Review*, 38(4), 523-535.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A. & Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Portal: Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
- Heitin, L. (2016). What is digital literacy. *Education Week*, 36(12), 5-6.
- Hepworth, M. (2000). Approaches to providing information literacy training in higher education: Challenges for librarians. *New Review of Academic Librarianship*, 6(1), 21-34.

- Herring, J., Tarter, A. M. & Naylor, S. (2002). An evaluation of the use of the PLUS model to develop pupils' information skills in a secondary school. *School Libraries Worldwide*, 8(1), 1-24.
- Hinchliffe, L. J. (2004). Technology and the concept of information literacy for pre-service teachers. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 7-18.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS* (2th Ed.). CRC Press.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. *International handbook of literacy and technology*, 2, 15-28.
- Hollis, H. (2019). *Information literacy and critical thinking: Different concepts, shared conceptions*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/b6rke43a>], Erişim tarihi: 20.09.2019.
- Hooper, D, Coughlan, J. & Mullen, M. (2008) Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horton, F. W. (2008). *Understanding information literacy: A primer*. UNESCO.
- Hughes, H., Hall, N. & Pozzi, M. (2017). Library experience and information literacy learning of first year international students: An Australian case study. *Communications in Information Literacy*, 11(2), 302-323.
- Iannuzzi, P. (1999). We are teaching, but are they learning: Accountability, productivity and assessment. *Visions*, 25(4), 304-305.
- IFLA (International Federation of Library Associations and Institution). (2014). *IFLA Standards Procedures Manual*. [Çevrim- içi: www.ifla.org], Erişim tarihi: 09.12.2019.
- Ilogho, J. E. & Nkiko, C. (2014). Information literacy search skills of students in five selected private universities in Ogun State, Nigeria: A survey. *Library Philosophy and Practice (e- journal)*, 1-22.
- Irvin, J. L., Lunstrum, J. P., Lynch-Brown, C. & Shepard, M. F. (1995). *Enhancing Social Studies through Literacy Strategies. Bulletin 91*. National Council for the Social Studies, 3501 Newark Street, Washington DC.
- İleri, F. Y. (2011). *Okul kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı eğitimi ve bir örnek: Marmara eğitim kurumları ilköğretim okulu*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- İpek, F. (2021). *Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gibson, C. & Jacobson, T. E. (2014). Informing and extending the draft ACRL information literacy framework for higher education: An overview and avenues for research. *College & Research Libraries*, 75(3), 250-254.
- Jacobson, T. E. & Gibson, C. (2015). First thoughts on implementing the framework for information literacy. *Communications in Information Literacy*, 9(2), 102-110.
- Jinadu, I. & Kaur, K. (2014). Information literacy at the workplace: A suggested model for a developing country. *Libri*, 64(1), 61-74.
- Johnson, C. M. & O'English, L. (2003). Information literacy in pre-service teacher education: An annotated bibliography. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 129-139.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnston, B. & Webber, S. (2004) The role of LIS faculty in the information literate university: taking over the academy? *New Library World*, 105(1/2), 12-20.
- Julien, H. (2016). Beyond the hyperbole: Information literacy reconsidered. *Communications in Information Literacy*, 10(2), 124-131.
- Kaletski, G. (2018). Faculty perceptions of the framework for information literacy for higher education. *The Journal of the New Members Round Table*, 8(1), 26-35.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Karaca, D. (2020). *Matematik dersinde kullanılan gerçek yaşam problemlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.

- Karagöz, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayıncılık.
- Keshavarz, H., Givi, M. R. E., Vafaeian, A. & Khademian, M. (2017). Information literacy self-efficacy dimensions of post graduate students: Validating a Persian version scale. *Libri*, 67(1), 75-86.
- Kavak, A. (2018). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kaya, S. ve Durmuş, A. (2008, Nisan 16-18). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri*. II. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. İzmir, Türkiye.
- Kayıran Gürdil, B. (2022). *Salgın (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kaymakcı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kılınç, A. ve Salman, S. (2006). Fen ve matematik alanları öğretmen adaylarında bilgisayar okuryazarlığı. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2(2), 150-166.
- Kılıç, Ç. (2018). Bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme ve eğitimdeki yansımaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 48-62.
- Kızıl, M. (2007). *Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: Bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Klomsri, T. & Tedre, M. (2016). Poor information literacy skills and practices as barriers to academic performance: A mixed methods study of the University of Dar es Salaam. *Reference and User Services Quarterly*, 55(4), 293-305.
- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43-55.
- Koç, S. ve Koşaner, Ö. (2005, Haziran 4-5). *Bilgi okuryazarlığı ve aktif eğitim: Bir uygulama örneği*. II. Aktif Eğitim Kurultayı. İzmir, Türkiye.

- Kohout-Tailor, J. L. (2018). *The effects of using an information literacy model on the information seeking behavior of sixth-grade students*. [Doctoral Thesis]. University of South Carolina.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Koneru, I. (2010). ADDIE: Designing web-enabled information literacy instructional modules. *Desidoc Journal of Library & Information Technology*, 30(3), 23-33.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Kovalik, C., Jensen, M. L., Schloman, B. & Tipton, M. (2011). Information literacy, collaboration and teacher education. *Communications in Information Literacy*, 4(2), 145-169.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Ko-Wai, T. W. (2018). Assessing information literacy skills of undergraduate freshmen: a case study from Hong Kong. *International Journal of Media and Information Literacy*, 3(1), 11-17.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C. (2008). From information to meaning: Confronting challenges of the twenty-first century. *Libri*, 58, 66-73.
- Kuhlthau, C. C., Heinström, J. & Todd, R. J. (2008). The 'information search process' revisited: Is the model still useful. *Information Research an International Electronic Journal*, 13(4), [Çevrim-içi: <http://informationr.net/ir/13-4/infres134.html>], Erişim tarihi: 26.07.2020.
- Kurbanoğlu, S. S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kurbanoğlu, S. S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile

bilgisayar öz yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 98-105.

Kurbanoğlu, S. S. (2003). Self-efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646.

Kurbanoğlu, S. S., Akkoyunlu, B. & Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62(6), 730-743.

Kurbanoğlu, S. S. ve Akkoyunlu, B. (2007, 12-14 Mayıs). Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi. Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/4695j3wz>], Erişim tarihi: 26.07.2020.

Kurbanoğlu, S. S. ve Akkoyunlu, B. (2009). Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/7jj3rckk>], Erişim tarihi: 26.07.2020.

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.

Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Relationship between media literacy and critical thinking: A conceptual view. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 2(2), 20-34.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyaya dayalı durum belirleme (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Lanning, S. (2014). *Reference and instructional services for information literacy skills in school libraries*. ABC-CLIO.

Lanning, S. & Mallek, J. (2017). Factors influencing information literacy competency of college students. *The Journal of Academic Librarianship*, 43(5), 443-450.

Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/2p8zfxv6>], Erişim tarihi: 12.08.2020.

Lee, A. & So, C. (2014). Media literacy and information literacy: Similarities and differences. *Comunicar Media Education Research Journal*, 22(1), 1-13.

Lestari, I. W. (2021). Flipped classroom in Indonesian higher education: A mixed-method study on students' attitudes and experiences. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 243-257.

- Liao, C. H. & Chang, H.S. (2010). Explore the influences to Taiwan students' information literacy with the urban-rural differences from the perspective of globalization. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3866-3870.
- Lipu, S. (2004). A flying start for our future teachers: A comprehensive information literacy program for pre-service education students at the University of Wollongong, Australia. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 47-73.
- Lokse, M., Lag, T., Solberg, M., Andreassen, H. N. & Stenersen, M. (2017). *Teaching information literacy in higher education: Effective teaching and active learning*. Chandos Publishing.
- Lombard, E. (2016). Translating information literacy: Online library support for ESL students. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 10(3-4), 312-319.
- Lucca, D. M. & Neubert, P. S. (2022). Abordagens temáticas da competência em informação: uma análise temporal a partir da produção científica indexada na Web of Science (1974-2019). *Em Questão*, 28(4), 1-28.
- Markey, K., & Leeder, C. (2011). Students' behavior playing an online information literacy game. *Journal of Information Literacy*, 5(2), 46-65.
- Martin, C. A. (2012). *Information literacy in interest-driven learning communities: Navigating the sea of information of an online affinity space*. [Doctoral Thesis]. The University of Wisconsin.
- Masek, A. & Suhadi, N. A. (2018). Teacher pedagogical constructs based on 21st century learning model for theoretical subject delivery in school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1049, 1-8.
- Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A. & Bovee, M. (2019). Visual literacy in practice: Use of images in students' academic work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123-139.
- McCartin, L. F., Markowski, B. & Evers, S. (2021). Developing an assessment plan for information literacy learning outcomes: Process and planning. *College & Research Libraries News*, 82(1), 32-44.
- McCrudden, M. T., Marchand, G. & Schutz, P. (2019). Mixed methods in educational psychology inquiry. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 1-8.
- McLemore, C. C. (2019). *Addressing the gaps in eight- grade students' information literacy skills: A mixed methods approach*. [Doctoral Thesis]. Johns Hopkins University.

- McNaught, C. (2008). *Information literacy in the 21st century*. IGI Global.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayinevi.
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education psychology* (3th Ed.). Sage Publications.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7(1), 1-5.
- Murdock, J. (1995). Re-engineering bibliographic instruction: The real task of information literacy. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 21(3), 26-27.
- Muswazi, P. & Yumba, D. (2007). Modernization of library and information services in higher education in Swaziland: Strategic intervention, 2001/1- 2005/6. *IFLA Journal*, 33(2), 124-135.
- NCSS (National Council for the Social Studies). (1994). *Executors' of excellence Curriculum standards for social studies*. Washington D.O.
- NCSS (National Council for the Social Studies). (2022). [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/55544xss>], Erişim tarihi: 13.10.2022.
- Ntuli, E. & Kyei-Blankson, L. (2016). Improving K-12 online learning: Information literacy skills for teacher candidates. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 12(3), 38-50.
- Oakleaf, M. J. (2006). *Assessing information literacy skills: A rubric approach*. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Oberg, D. (1999). *Teaching the Research Process--For Discovery and Personal Growth* (ED441481). ERIC. <https://tinyurl.com/bdycwpfs>
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.

- Orhan Göksün, D. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Ortaş, İ. (2018). Bilgi ve iletişim çağında bilimsel bilgiye erişimin önemi ve Türkiye'nin bilgiye erişim potansiyeli. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(3), 223-232.
- Osborne, J. W. (2015). What is rotating in exploratory factor analysis?. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(1), 1-7.
- Ozor, A. & Toner, J. (2022). Information literacy behavior and practice: an assessment of undergraduate students at Ada college of education Ghana. *Journal of Library Administration*, 62(1), 132-151.
- Owusu-Ansah, E. K. (2004). Information literacy and higher education: Placing the academic library in the center of a comprehensive solution. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(1), 3-16.
- Oxford (2022). <https://tinyurl.com/2p93tpph> Erişim tarihi: 01.03.2022.
- ÖMGY [Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri]. (2017). [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/43b72f5b>], Erişim tarihi: 20.07.2022.
- Önlen, M. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde matematiksel modelleme etkinlikleriyle finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi*. [Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Özbay, M. ve Çelik, M. E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Özel, N. (2014). Araştırma görevlilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri ve eğitim gereksinimleri: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 15(2), 253-283.
- Özger, B. Y. (2022). COVID-19 pandemi döneminde okul öncesindeki uzaktan eğitim sürecinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 410-422.
- Özgün, M. (2019). *Sosyal bilgilerde bilgi okuryazarlığı: Öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.

- Özışık, M. E. (2019). *Bilginin toplumsal iletişimde düşünce özgürlüğü açısından kütüphanelerin rolü*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özmuşul, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri: Bilgi okuryazarlığı açısından bir çözümleme. *İlköğretim Online*, 11(3), 629-645.
- Özdemir, S. M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi program ve değerlendirilmesi. Safran, M. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss.18-45). Pegem A Yayıncılık.
- Özgüven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Öztürk, S. (2022). *Kelime ağı yöntemi ve biçimlendirici değerlendirmenin 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pandey, S. & Tripathi, A. (2015). Connecting libraries to a new information landscapes though information literacy: A review of current trends. *Library Waves*, 1(2), 65-71.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Pieterse, E., Greenberg, R. & Santo, Z. (2018). A multicultural approach to digital information literacy skills evaluation in an Israeli college. *Communications in Information Literacy*, 12(2), 107-127.
- Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 36(1), 86-103.
- Pinto, M., Sales, D. & Fernández-Pascual, R. (2021). Understanding ethics and quality in information literacy: A multidimensional approach. *Portal: Libraries and the Academy*, 21(4), 835-858.
- Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Higher Ed.
- Polat, C. (2005). Bilgi okuryazarlığı ve üniversiteler. Küçük, M. E. (Ed.). *Prof. Dr. Nilüfer Tuncer'e Armağan*. Türk Kütüphaneciler Derneği.

- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: Bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008, Mart 27-30). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Antalya, Türkiye.
- Purcell, S. & Barrell, R. (2014). The value of collaboration: raising confidence and skills in information literacy with first year initial teacher education students. *Journal of Information Literacy*, 8(2), 56-70.
- Rader, H. B. (2002). Information literacy 1973-2002: Selected literature review. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/67t5ccbf>], Erişim tarihi: 23.05.2021.
- Ranaweera, P. (2008). *Importance of information literacy skills for an information literate society*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/5n95cz4v>], Erişim tarihi: 14.06.2020.
- Rapchak, M. E., Brungard, A. B. & Bergfelt, T. W. (2016). What's the value of information literacy? comparing learning community and non-learning community student learning outcomes. *Learning Communities Research and Practice*, 4(1), 1-17.
- Rath, L. (2020). Transforming information literacy education: Information literacy landscapes. *Academic Librarians*, 271-273.
- Rice, M. F. & Dallacqua, A. K. (2019). Teaching visual literacies: The case of the great American dust bowl. *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(4), 1-30.
- Rosman, T., Mayer, A. K. & Krampen, G. (2015). Combining self- assessments and achievement tests in information literacy assessment: Empirical results and recommendations for practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(5), 740-754.
- Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. Suny Press.
- Rowell, J., McLean, C. & Hamilton, M. (2012). Visual literacy as a classroom approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 444-447.
- Ruppel, M., Fry, S. W. & Bentahar, A. (2016). Enhancing information literacy for preservice elementary teachers: A case study from the united states. *New Review of Academic Librarianship*, 22(4), 441-459.

- Sağlam, A. Ç., Çankaya, I., Üçer, H. ve Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31-40.
- Sample, A. (2020). Historical development of definitions of information literacy: A literature review of selected resources. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(2), 1-8.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Schroeder, R. & Cahoy, E. (2010). Valuing information literacy: Affective learning and the ACRL standards. *Portal: Libraries and the Academy*, 10(2), 127-146.
- Scott, T. J. & O'sullivan, M. (2000). The internet and information literacy: Taking the first step toward technology education in the social studies. *The Social Studies*, 91(3), 121-126.
- Sevim, O. ve Kavak, A. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 68, 583-599.
- Shapiro, J. & Hughes, S. (1996). Information literacy as a liberal art? Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, 31, 31-35.
- Sheehy, E. J. (2001). *Student teacher mentoring program: Teacher training for information literacy in the classroom*. State University of New York at Albany.
- Smith, J. (2011). *Examining secondary school teacher understanding of information literacy*. [Master of Education Thesis]. University of Alberta.
- Smith, L. (2013). Towards a model of critical information literacy instruction for the development of political agency. *Journal of Information Literacy*, 7(2), 15-32.
- Solmaz, D. Y. (2017). Relationship between lifelong learning levels and information literacy skills in teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 939-946.
- Somerville, M. M., Smith, G. W. & Macklin, A. S. (2008). The ETS iSkills™ assessment: A digital age tool. *The Electronic Library*, 26(2), 158-171.
- Song, G. H. (2015). An analysis of elements of the information literacy process within common inquiry tasks of textbooks in Korean Middle Schools social studies. *Journal of the Korean Society for Library and Information Science*, 49(3), 233-252.

- Soucek, R. & Meier, M. (1997). Teaching information literacy and scientific process skills: An integrated approach. *College Teaching*, 45(4), 128-131.
- Soylu, D. (2022). *Oyunlaştırmayla zenginleştirilmiş bilgi okuryazarlığı hibrit eğitiminin öğrenci başarısına etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Söyler, İ. & Karataş, Ş. (2011). Türkiye’de özel yükseköğretim kurumlarının kuruluşu ve finansmanı. *Maliye Dergisi*, 160, 57-72.
- Squibb, S. D. & Mikkelsen, S. (2016). Assessing the value of course-embedded information literacy on student learning and achievement. *College & research libraries*, 77(2), 164-183.
- Stine, C. (2022). Crowdsourced pedagogy: Editing Wikipedia and the framework for information literacy for higher education. *College & Research Libraries News*, 83(4), 166- 170.
- Stockham, M. & Collins, H. (2012). Information literacy skills for preservice teachers: Do they transfer to K-12 classroom?. *Education Libraries*, 35(1-2), 59-72.
- Stripling, B. & Pitts, J. (1997). *Brainstorms & Blueprints teaching library research as a thinking process*. CSU School of Library and Information Science. [Çevrimiçi: <https://tinyurl.com/4dbmphpcz>], Erişim tarihi: 08.04.2022.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2008). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Pearson Education Inc.
- Sural, S. ve Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Swanson, T. A. (2005). Applying a critical pedagogical perspective to information literacy standards. *Community & Junior College Libraries*, 12(4), 65-77.
- Swapna, G. & Biradar, B. S. (2017). Information literacy model for higher education institutions in India. *International Journal of Digital Library Services*, 7(3), 31-50.

- Şenyurt, Ö. ve Önal, H. İ. (2019). Türk Millî Eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı: Politikalar, öğretim programları, öğretmenler ve öğrenciler üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 20(1), 25-63.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Edition). Pearson.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Baloğlu, M. (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tan, K. & Shin, L. W. (2014). Assessment rubric for learning. Leong, W. S., Cheng, Y. S. & Tan, K. (Eds.) *Assessment and learning* (pp. 115-128). Pearson.
- Tang, Y. & Tseng, H. (2017). Undergraduate student information self- efficacy and library intervention. *Library Review*, 66(6-7), 468-481.
- Tanrıverdi, B., ve Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-294.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in higher education*, 15(2), 199-209.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (6. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy: A review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24-43.
- Todd, R. J., Lamb, L. & McNicholas, C. (1992). Information skills and learning: Some research findings. *Access*, 7(1), 14-18.
- Townsend, L., Hofer, A., Lin Hanick, S. & Brunetti, K. (2016). Identifying threshold concepts for information literacy: A delphi study. *Communications in Information Literacy*, 10(1), 23-49.
- Trussell, A. (2004). *Librarians and engineering faculty: partnership opportunities in information literacy and ethics instruction*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/yn3e2snf>], Erişim tarihi: 01.06.2022.
- Tuğluk, M. N. ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.

- Tuncay, E. (2021). *Yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve yenilikçilik ilişkisi: Üniversite idari personeli üzerinde bir araştırma*. [Doktora Tezi]. Gebze Teknik Üniversitesi.
- Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde şemsiye bir kavram: Bilgi okuryazarlığı. Turan, R., Akdağ, H. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar IV* (ss.104-133). Pegem A Yayıncılık.
- Turgut, T. ve Okur, S. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ortaya çıkan yeni bir kavram: Zoom yorgunluğu. *İnsan ve Toplum*, 12(3), 47-71.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691-705.
- Uçak, N. Ö. (2010). Bilgi: Çok yüzlü bir kavram. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 705-722.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K. & Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1988-2005.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2002, Şubat 15-16). *Youth Media Education, Seville Conference*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/4rrv4d2n>], Erişim tarihi: 09.04.2022.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Eds.) (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* UNESCO. [Çevrim-içi: <https://bit.ly/2SSynOr>], Erişim tarihi: 09.04.2022.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2022). *Media and information literacy*. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/4k78nabx>], Erişim tarihi: 11.04.2022.
- Usluel, Y. K. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 233-243.
- Ünal, Y. (2005). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu*, 5, 123-144.
- Ünal, Y. (2009). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 5, 123-144.
- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1059-1068.

- Vockley, M. & Lang, V. (2008). *21st century skills, education and competitiveness*. Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills.
- Yakar, L. (2020). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri III (2. Baskı). Doğan, N. (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 246-269). Pegem A Yayıncılık.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Yavuz, M. E. ve Köseoğlu, Ş. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin bilimsel bilgi kullanım durumlarının belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 180-186.
- Yavuz, M., Özkaral, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yılar, M. B., Şimşek, U., Topkaya, Y. ve Balkaya, İ. S. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 297-318.
- Yıldırım, Z. (2016). Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri. *Çankırı Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 4(2), 133-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. K. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerisinin gelişiminde araştırma metotları dersinin rolü. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 40-54.
- Yılmaz, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartlarının belirlenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması*. [Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Yordamlı, D. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu]. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. [Çevrim-ici: <https://tinyurl.com/4935hdpc>], Erişim tarihi: 09.04.2022.

- Yurduğül, H. ve Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, 264-271.
- Walczak, D. A., Sammet, D. L. & Reuter, M. E. (2010). A program for introducing information literacy to commercial art and design students. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 193-203.
- Walsh, J. B. (2013). *The effects of targeted, connectivism-based information literacy instruction on Latino student's information literacy skills and library usage behavior*. [Doctoral Thesis]. The University of Arizona.
- Wang, L. (2011). An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review*, 39(4), 703-720.
- Wen, J. & Shih, W. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Computers & Education*, 50, 787-806.
- Webber, S. (2006). Information literacy in higher education. [Çevrim-içi: <https://tinyurl.com/r894fswb>], Erişim tarihi: 09.07.2021.
- Wilder, S. (2013). A reconsideration of information literacy. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 150-153.
- Wilson, L.A. (2001) Information literacy: Fluency across and beyond the university. I. Dewey. & B. Lanham (Eds.). *Library user education: Powerful learning, powerful partnerships* (pp. 1-17). Scarecrow Press.
- Zan, B. U. (2019). Pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 249-269.
- Zurkowski, P. (1974). *The information service environment relationships and priorities* (ED100391). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>
- Zuke, J. E. (2005). *The teaching of information literacy by public community college librarians in the United States*. [Doctoral Thesis]. Southern Illinois University Carbondale.
- URL-1. (2021) [Çevrim içi: <https://tinyurl.com/aj32auk2>], Erişim tarihi: 02.07.2021
- URL-2. (2021) [Çevrim içi: <https://tinyurl.com/2ca6mae3>], Erişim tarihi: 10.10.2021.
- URL-3. (2021) [Çevrim içi: <https://tinyurl.com/2ca6mae3>], Erişim tarihi: 02.07.2021.

URL-4. (2021) [Çevrim içi: <https://tinyurl.com/23mpcjzn>], Erişim tarihi: 02.07.2021.

URL-5. (2021) [Çevrim içi: <https://tinyurl.com/2ca6mae3>], Erişim tarihi: 02.07.2021.

URL-6. (2021) [Çevrim içi: <https://tinyurl.com/2p84ama3>], Erişim tarihi:02.07.2021.

URL-7. (2021) [Çevrim içi: <https://tinyurl.com/yc3juymm>], Erişim tarihi:02.07.2021.

EKLER

EK A: Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İzin Belgesi



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-96053312-044-2100013383
Konu : Tez Çalışması İzni Hk. (Tuğba Turgut)

02.03.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.02.2021 tarihli ve E-26350463-044-2100005790 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 171142101 numaralı doktora programı öğrencisi Tuğba TURGUT'un Fakültemiz Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı "Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri " dersinde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına doktora tez çalışmasının uygulanması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR
Dekan

Belge Doğrulama Kodu: C4TU37A

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aktekte Mah. Yalçın Cad. Fakülte Sk. No:1/C,
Merkez-Kastamonu
Telefon No: (0 366) 2803301
e-Posta: egitim@kastamonu.edu.tr

Faks No: (0 366) 2123353
İnternet Adresi:

Bilgi için : Candan TOĞLU
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: (0 366) 280 - 3321



EK B: Etik Kurul İzni

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
1	25	25.03.2021

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'nın yardımcı araştırmacı, Tuğba TURGUT'un sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladığı "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur Yazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi*" isimli Doktora Tezinin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Başkan

Prof. Dr. Arzu DEMİREL
Üye

Prof. Dr. Kuntay OKTAY
Üye

Prof. Dr. Tolga ULUŞOY
Üye

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Üye

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Üye

Doç. Dr. İbrahim YENEN
Üye

EK C: Bilgi Okuryazarlığı Akademik Başarı Testi

Sayın katılımcı,

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla yürütülmektedir. Sorulara vereceğiniz cevaplardan elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup isimleriniz araştırmacı tarafından saklı tutulacaktır. Araştırma sonuçlarının nitelikli olabilmesi için soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir. Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Bilim Uzmanı Tuğba TURGUT
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.

1. Harun “Atatürk Dönemi Dış Politikası” konusunda hazırladığı final ödevinde yalnızca 1920-1923 dönemine ait bilgiler içerdiği için final ödevinden düşük not almıştır. Bu durumun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Araştırma kapsamını iyi belirleyememesi**
- b. Temel kavramlara yer vermemesi**
- c. Bilgi kaynaklarını referans göstermemesi**
- d. Ödevinde ilgisiz bilgilere yer vermesi**
- e. Tek taraflı görüşler sunması**

2. I- Konu uzmanları ile görüşme

II- Bilimsel etkinliklere katılma

III- Güncel kaynakların incelenmesi

IV- İnternet araştırması yapma

Yukarıdaki ifadelerden hangileri bilgi eksikliğini tanımlamada etkilidir?

- a. I ve II**
- b. I ve IV**
- c. II-III-IV**
- d. I-II-III**
- e. I-II-III-IV**

3. Burcu bilgi eksikliği yaşadığı bir konuda her zaman kendine şu soruları sormaktadır: Bilgi eksikliği yaşadığım konu ne?, Bilgi eksikliğimi ne kadar sürede tamamlayabilirim?, Bilgi eksikliğimi nasıl giderebilirim?, Bilgi eksikliğimi gidermeye yardımcı kaynakları nerede bulabilirim?, Bilgi eksikliğimi gidermek için kimlerden yardım alabilirim? **Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- a. Burcu bilgi eksikliğini sorgulama becerileri ile formüle etmektedir.
- b. Burcu bilgi eksikliği karşısında endişelenmiştir.
- c. Burcu bilgi eksikliği tamamlamada acele etmektedir.
- d. Burcu bilgi eksikliğini giderme konusunda özensizce düşünmektedir.
- e. Burcu bilgi eksikliği için kaynak arama stratejisi oluşturmaktadır.

4. I- Web siteleri adres değiştirmedikleri ya da tamamen ortadan kaybolma durumları olmadığı için bilgiler kalıcıdır.

II- Web üzerinde bilimsel bilgilerin bir kısmı için ödeme yapılması gerekirken, çok sayıda bilgiyi ücretsizdir.

III- Web üzerindeki basılı formatta yayımlanan her türlü bilgiye erişim sağlamak mümkündür.

IV- Web üzerindeki çok sayıda bilginin bir incelemeye veya kontrol sürecine tabi tutulmamaktadır.

Yukarıda web siteleri hakkında verilen öncüllerden hangileri yanlıştır?

- a. I-III
- b. I-II
- c. III-IV
- d. II-IV
- e. I-III-I

5. Kütüphaneler hakkında aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a. Kütüphane kaynakları editörler, hakemler ve kütüphaneciler tarafından seçilirler
- b. Kütüphanedeki bazı kaynakların kullanımı için ücret ödenmesi gerekmektedir.
- c. Kütüphanede basımı tükenmiş kitap ve dergilerin eski sayılarına erişilebilir.
- d. Kütüphaneler öğrencilere ödünç verme, danışma, tanıtım ve eğitim imkânı sunmaktadır.

e. Kütüphanedeki kaynaklar kolay erişim sağlanabilmesi adına belli bir düzen içinde yerleştirilmiştir.

6. I- Çeşitli bilimsel makale, konferans bildirileri, tezler ve kitapların listesini sunar.

II- Veri tabanlarında yalnızca gelişmiş arama için uygundur.

III- Arama sonuçlarında belgeler bilgisayara indirilebilir, e-posta olarak gönderilebilir.

IV- Google kitaplar ve Google akademik veri tabanlarıdır.

Yukarıda veri tabanı hakkında verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri yanlıştır?

a. Yalnız I

b. Yalnız II

c. II-III

d. I-IV-V

e. II-III-IV

7. Aşağıdaki ifadelerden hangisi internette arama yaparken taramayı daraltmak, birbiri ile ilgili anahtar kelime ve kavramları aramak için kullanılır?

a. Bilim VEYA teknoloji

b. Bilim VE teknoloji

c. Bilim DEĞİL teknoloji

d. Bilim + teknoloji

e. Bilim – teknoloji

8. I-Yazar veya eser adı kullanılarak bilgi kaynağı aratılabilir.

II- Arama sonuçları bilgi kaynağı türlerine göre (kitap, tez, e-kitap vb.) sınırlandırılabilir.

III- Katalog taramanın kullanılabilmesi için kullanıcı kaydı olmalıdır.

IV- Gelişmiş arama stratejileri kullanılabilir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri kütüphane kataloğunda bilgi arama için doğru ifadedir?

a. II-III

b. III-IV

- c. I-II-III
- d. I-III-IV
- e. I-II-IV

9. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği son sınıf öğrencisi Neslihan'ın Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I dersi kapsamında Lozan Barış Antlaşmasıyla ilgili çeşitli bilgi kaynakları bulması gerekmektedir. Aşağıdakilerden hangisi Neslihan'ın eriştiği bilgi kaynaklarını değerlendirmede bir ölçüt olamaz?

- a. Eriştiği bilgi kaynaklarındaki ön yargılı olan ifadeleri tespit etmesi
- b. Eriştiği bilgi kaynaklarını okuyarak ana fikirleri seçmesi
- c. Araştırma yaptığı konu ile ilgili alıntıları seçebilmesi
- d. Bilgi kaynaklarındaki bilgilerin konu hakkındaki yaygın görüşe uygunluğu**
- e. İlgili literatürde farklı bakış açılarını incelemesi

10. Aşağıdakilerden hangisi bilgi kaynaklarının etkili bir şekilde analiz edilmesine uygun bir davranış değildir?

- a. İlgili olan bilgi kaynaklarını ilgisiz olanlardan ayırt edebilmesi
- b. Bilgi kaynaklarını bilinirliklerini kriter olarak belirleyerek incelemesi**
- c. Bilginin güvenilirliği açısından incelemesi
- d. Ön yargı içeren ifadeleri tespit edebilmesi
- e. Farklı bakış açılarına yer verme konusunda karar verebilmesi

11. Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih hakkında araştırma yapan Leyla'nın edindiği bilgileri değerlendirmesinde aşağıdakilerden hangisi bir ölçüt olamaz?

- a. Bilgi kaynağının doğruluğu
- b. Bilgi kaynağının araştırma konusu ile ilgili olma durumu
- c. Eriştiği bilgi kaynağı yazarının alandaki uzmanlığı
- d. Araştırma amacına hizmet eden birincil veri kaynaklarının kullanımı
- e. Bilgi kaynaklarının kendi bakış açısına uygun olması**

12. Caswell ve Campell (1935, s. 66), eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları

yaşatanların tümü olarak görmektedirler. Saylor, Alexender ve Lewis (1981, s. 8) ise programı “eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” olarak tanımlamaktadır. Taba da benzeri bir tanımla, eğitim programının öğrenme planı olduğunu belirterek, tanımı, program öğelerini sıralayarak yapar. Taba’ya (1962, s. 11) göre, bütün eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın, belli öğelerden oluşur. Aşağıdakilerden hangisi raporunda bu paragrafa yer veren Bilgin’in güvenilir bilgi edindiğine ilişkin bir kanıt değildir?

- a. Birden fazla görüşü referans kullanarak ifade etmesi
- b. Farklı bakış açılarını bir bütün olarak sunması
- c. Öznel ifadelerin yer alması
- d. Konu ile ilgili tanımlara yer vermesi
- e. Konu ile ilgili birden fazla tanıma yer verilmesi

13. Aşağıdakilerden hangisi araştırma yaptığınız konu hakkında bilgi edindiğiniz web sitesinin güvenilir bir kaynak olduğunu gösterir?

- a. Web sitesindeki bilgilerin bir devlet kurumu ya da üniversite tarafından sunulması
- b. Arama motorunda en üstte yer alması
- c. Web sitesinin bilinirliğinin yüksek olması
- d. Web sitesinin Wikipedia tarafından alıntılanmış olması
- e. Web sitesinde yer alan bilgilerin toplumun ahlaki değerleri ile uyuşması

14. Afetin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkilerine ilişkin bir araştırma hazırladığınızı hayal ediniz. Aşağıdakilerden hangisi konu hakkında bilimsel bilgi edinmek için güvenilir kaynaktır?

- a. Afetlerin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkilerine ilişkin köşe yazısı
- b. Sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin gazete yazısı
- c. Afetlerin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkilerine ilişkin bilimsel makale
- d. Afetlerin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkilerine ilişkin herhangi bir internet kaynağı
- e. Afetlere ilişkin yayın yapan herhangi bir dergide yayımlanan makale

15. I- Etik bilimin bel kemiğidir.

II- Bilgi yolun telif hakkı emniyet kemerin olsun!

III- Emeğe saygı duy, emeğine saygı duysunlar!

IV- Bilgi kirliliğine son vermek için telif saygı duy!

Yukarıdaki ifadelerden hangileri bilginin etik ve yasal kullanımına örnektir?

a. I-III

b. I-II-III-IV

c. II-IV

d. II-III-IV

e. I-II-III

16. Aşağıdakilerden hangisi bilginin etik kullanımına doğru bir ifadedir?

a. Araştırmacı edindiği veriler üzerinde gerekli gördüğü durumlarda düzenleme yapabilir.

b. Araştırmacı edindiği verileri çalışmasının başından sonuna kadar tutarlılık içinde sunmalıdır.

c. Araştırmacı topladığı veriler içinde araştırma hipotezine uymayan ifadelere yer vermeyebilir.

d. Bir araştırmacı yayın sayısını artırmak amacıyla bir konu hakkında birden fazla yayın yapabilir.

e. Araştırmacı çalıştığı konu hakkında yararlandığı kaynakların bazılarına atıf vermeyebilir.

17. *Selçuk lisans bitirme tezinde yararlandığı kaynakların etik ve yasal kullanımına dikkat etmediği gerekçesi ile disiplin cezası almış ve mezun olamamıştır.*

Selçuk'un yaşamış olduğu bu durumun nedenine ilişkin aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

a. Tezinde yararlandığı kaynaklara göndermede bulunmaması

b. Tezinde yararlandığı kaynaklara kaynakçada yer vermemesi

c. Tezinde yazım kurallarına dikkat etmemesi

d. Tezinde yararlandığı kaynaklardaki bilgileri kopyalayıp yapıştırması

e. Tezinde kullandığı çeviri metinlerdeki ifadeleri kendi görüşü olarak sunması

18. Ünal Bey, öğrencilerine gelecek hafta milli parkların sürdürülebilir kullanımına ilişkin araştırma yapmalarını ve konu ile ilgili bir rapor hazırlamalarını istemiştir. Buna göre öğrenciler araştırma raporlarını hazırlarken aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- a. Okudukları makalelerden ilgili bölümleri araştırma raporuna kopyalamak
- b. Çalışma yayınlanmayacaksa alınan bilgilerin referansını vermemek
- c. Kapsamlı içeriğe sahip tek bir bilgi kaynağını kullanmak.
- d. Kütüphane veri tabanlarını kullanarak çeşitli bilgi kaynaklarına erişmek
- e. Edindiği kaynaklardaki cümleleri kendi ifadeleri ile yazdığı için referans göstermemek

19.



Foto 1: Ülkemizin en güzel obruklarından biri olan Kızören Obruğu. Obruk içerisinde derin bir göl bulunmaktadır ve kurulan motopomlarla göl sularından çevredeki tarım alanlarının sulanmasında yararlanılmaktadır.



29

Foto 2: Türkiye'nin önemli turistik çekiciliklerinden biri olan Ballica Mağarası'nda (Tokat) torba sarkıtlar.

30

Türkiye'deki karstik alanların korunması ve alınabilecek önlemlere ilişkin araştırma yapan Sanem'in araştırma raporunda yukarıdaki görsellere yer vermesi bilginin kullanılmasında aşağıdakilerden hangisinin göstergesi olamaz?

- a. Bilgiyi etkili şekilde kullanabilme
- b. Bilgi edinme yollarını bilme
- c. Bilgiyi görsel öğelerle destekleyebilme
- d. İlgili bilgiyi ilgisiz bilgidan ayırt edebilme
- e. Edindiği bilgilere kanıt sunabilme

²⁹ İlgili resim Zeybek, H.İ. (2004). Türkiye'de karstik alanların korunma gerekliliği ve alınabilecek bazı önlemler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11). kaynağından alınmıştır.

³⁰ İlgili resim Zeybek, H.İ. (2004). Türkiye'de karstik alanların korunma gerekliliği ve alınabilecek bazı önlemler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11). kaynağından alınmıştır.

20. Türkiye'nin iç ve dış göçlerine ilişkin yapılan bir araştırmada edinilen istatistiksel bilgilerin araştırma metnine dahil edilmesi sürecinde aşağıdakilerden hangisi yapılamaz?

- a.** İstatistik verilerinin tablo halinde verilmesi
- b.** İstatistik verilerinin araştırma bilgileri bağlamında açıklanması
- c.** İstatistik verilerinin güncel olması
- d.** İstatistik veri kaynağının araştırma raporunda referansının verilmesi
- e.** İstatistik verilerinin araştırmacının bakış açısına uygun şekilde verilmesi

EK Ç: Bilgi Okuryazarlığı Davranış Ölçeği

Sayın katılımcı,

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı davranışlarını tespit etmek amacıyla yürütülmektedir. Sorulara vereceğiniz cevaplardan elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup isimleriniz araştırmacı tarafından saklı tutulacaktır. Araştırma sonuçlarının nitelikli olabilmesi için soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir. Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Bilim Uzmanı Tuğba TURGUT

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	İhtiyacım olan bilgiyi aramam gereken veri tabanlarını bilirim.					
2.	Bilgi arama sürecinde uluslararası veri tabanlarından yararlanırım.					
3.	Bilgi ihtiyacımla ilgili en iyi sonucu bulana kadar arama stratejilerimi gözden geçiririm.					
4.	Veri tabanlarında ihtiyacım olan bilgiye ilişkin uygun anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yaparım.					
5.	Eski ve yeni bilgilerim arasındaki farklılıkları listelerim.					
6.	Bilgi edinme sürecinde bir plan dahilinde hareket ederim.					
7.	Birincil bilgi kaynaklarını ikincil bilgi kaynaklarından ayırt edemem.					

8.	İhtiyaç duyduğum bilginin kapsamını belirleyebilirim.					
9.	Bilgi boşluklarına uygun şekilde arama yöntemimi sınırlandırabilirim.					
10.	Bilgi ihtiyacımı çeşitli sorgulama becerileri kullanarak (5N1K) formüle ederim.					
11.	Edindiğim bilgilerden hareketle araştırmamın sonuçlarını tahmin edebilirim.					
12.	Edindiğim bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.					
13.	Bilginin oluşturulma amacı ile sağladığı faydayı ilişkilendiremem.					
14.	Edindiğim yeni bilgileri eski bilgilerimle karşılaştıramam.					
15.	Eriştiğim bilgi kaynaklarını güncellik açısından değerlendiririm.					
16.	Aynı konuyla ilgili farklı bilgi kaynaklarındaki çelişen bilgileri fark edemem.					
17.	Eriştiğim bilgi kaynağındaki ön yargı içeren ifadeleri tanıyamam.					
18.	Edindiğim bilgileri hedef kitleye uygun şekilde düzenleyebilirim.					
19.	Edindiğim bilgileri sınıf içi tartışmalarda kullanabilirim.					
20.	Edindiğim bilgileri çeşitli şekillerde (tablo, grafik, diyagram vb.) görselleştirebilirim.					

21.	Bilgi edinme süreci sonrasında konu hakkında neler öğrendiğimi yazabilirim.					
22.	Araştırma raporumda referans kaynakları doğru gösterebilirim.					
23.	Araştırma raporumdaki bilgileri etik ilkelere uygun şekilde yazabilirim.					
24.	Edindiğim bilgilerden hareketle araştırma raporumda konuyla ilgili önerilerde bulunabilirim.					

EK D: Bilgi Okuryazarlığı Duyuşsal Eğilim Ölçeği

Sayın katılımcı,

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı duyuşsal eğilimlerini tespit etmek amacıyla yürütülmektedir. Sorulara vereceğiniz cevaplardan elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup isimleriniz araştırmacı tarafından saklı tutulacaktır. Araştırma sonuçlarının nitelikli olabilmesi için soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir. Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Bilim Uzmanı Tuğba TURGUT

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Bilginin internet kaynaklarından edinilmesinin yeterli olduğu inancındayım.					
2.	Bilgi arama sürecinde ulusal veri tabanları yeterlidir.					
3.	Araştırma ödevlerim dışında bilgi aramaktan hoşlanmam.					
4.	Bilgi arama sürecinde özgüven eksikliği yaşıyorum.					
5.	Bilgi edinmede etik kuralların bir önemli olduğunu düşünmüyorum.					
6.	Bilgi kaynaklarını tararken konunun geniş kapsamlı olması endişelenmeme neden olur.					
7.	Bilgi arama sürecinde arkadaşlarıma yardımcı olurum.					

8.	Alanımla ilgili bilgi edinmede kendime güvenirim.					
9.	Yeteri kadar kaynağa ulaşamadığımda arkadaşlarımdan yardım isterim.					
10.	Geniş kapsamlı birkaç bilgi kaynağına eriştiğimde konu ile ilgili başka kaynak bulma ihtiyacı duymam.					
11.	Çok sayıda bilgi kaynağına eriştiğimde doğru bilgiyi tespit edemeyeceğimi düşünürüm.					
12.	Basılı bilgi kaynaklarındaki bilgilerin doğruluğu koşulsuz kabul ederim.					
13.	Bilgi arama sürecinde sosyal medyadan (facebook, instagram, twitter vb.) edindiğim bilgilerin doğru olduğuna inanırım.					
14.	Alanım dışında edindiğim bilgilerin doğruluğundan şüphe ederim.					
15.	Güncel bilgi kaynaklarının güvenilir olduğunu düşünüyorum.					
16.	Bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmenin önemli bir bileşeni olduğunu düşünüyorum.					
17.	Bilgi okuryazarlığı 21. yüzyıl becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık becerileri vb.) için gereklidir.					
18.	Bilgi okuryazarlığının bireylerin öğrenme sorumluluklarını					

	almalarında önemli olduğunu düşünüyorum.					
19.	Hazırladığım metinde konu hakkındaki görüşlerime yer vermekten çekinirim.					
20.	Araştırma sonucunda oluşturduğum sentez bilgiyi mutlaka uzman görüşüne sunarım.					
21.	Araştırma raporuna konuyla ilgili yorumlarımı eklemede tedirgin olurum.					

EK E: Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Odak Grup Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmen adayı,

Aşağıda sizlerin bilgi okuryazarlığı eğitimine ilişkin görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorulara vereceğiniz samimi cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Görüşme formundan elde edilen sonuçların sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğba TURGUT

Bilim Uzmanı

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.

SORULAR

1. Size göre bilgi okuryazarı nedir?
2. Bilgi okuryazarlığı sosyal bilgiler öğretimindeki yeri nedir?
3. Bilgi okuryazarı bir sosyal bilgiler öğretmeni hangi özelliklere sahip olmalıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılması için neler yapılmalıdır?
5. Sosyal bilgiler dersi öğretim programını bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırma açısından değerlendiriyorsunuz?
6. Sosyal bilgiler dersi ders kitaplarını bilgi okuryazarlığı becerisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Sosyal bilgiler eğitimi lisans programını bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırma açısından değerlendiriyorsunuz?
8. Uygulama sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Uygulama sürecinde neleri yapmakta zorlandınız? Neden?
10. Uygulama sürecinin daha gerçekleştirilebilmesi adına tavsiyeleriniz nelerdir?

EK F: Araştırma Görevi

ARAŞTIRMA GÖREVİ
Araştırma Konuları Listesi³¹: - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatürlerin Kullanımı - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünlerin (Efsaneler, Destanlar, Masallar, Bilmeceler, Atasözleri, Tarihi Romanlar, Anılar, Mektuplar) Kullanımı - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme (Sözlü Tarih, Yerel Tarih, Müzeler, Sanal Müze ve Turlar, Tarihsel Alanlar, Tarihsel Şehitlik, Anıt ve Mezarlıkların Kullanımı, Coğrafi Alanlar, Doğa Eğitimi, Resmi Kurumlar, Özel Sektör Kurumları, Sivil Toplum Kuruluşları, Ev Ödevleri, Bilimsel ve Sanatsal Etkinlikler, Sosyal Medya) - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılacak Öğretim Stratejileri (Sunuş Yolu Öğretim Stratejisi, Buluş Yolu Öğretim Stratejisi) - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler Eğitimi - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Beceri Öğretimi - Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okuryazarlıklar (Çevre okuryazarlığı, Hukuk Okuryazarlığı, Finansal Okuryazarlık, Medya Okuryazarlığı) Yönerge: 1. Yukarıda verilen araştırma konuları arasından ilgi alanınıza ve bilgi ihtiyacınıza uygun olan bir araştırma görevi seçiniz. 2. Eriştığınız bilgi kaynaklarından edinmiş olduğunuz bilgileri Microsoft Office Word programında aşağıda belirtilen şekilde raporlaştırınız: a. Metin iki yana yash, Times New Roman, 12 punto ve 1,5 satır aralığı ile yazılacaktır. b. Sayfa kenar boşlukları sağ-sol-alt ve üstte 2,5 cm c. Kaynakça ve metin içi göndermeler APA 6 formatına uygun şekilde oluşturulacaktır.

³¹ Listedeki araştırma konuları sosyal bilgiler öğretimi alanında yazılmış kaynak kitaplardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

3. Araştırma raporlarınızı .../.../2021 tarihine kadar Google Classroom uygulamasına yüklemeniz gerekmektedir.

Başarılar dilerim.

Bilim Uzmanı Tuğba TURGUT

EK G: Bilgi Okuryazarlığı Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

BİLGİ OKURYAZARLIĞI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI³² (ANALİTİK RUBRİK)³³				
ÖLÇÜTLER	BAŞARI DÜZEYİ			PUAN
	3	2	1	
Gerekli Bilginin Kapsamını Belirleme³⁴	Araştırma sorusunu tam olarak tanımlar.	Araştırma sorusunu eksik (bazı kısımlar eksik, çok geniş veya dar vb.) olarak tanımlar.	Araştırma sorusunu tanımlamada zorluk çeker.	
	Bilgi ihtiyacı duyduğu konuya ait kavram ve terimleri doğru şekilde belirleyebilir.	Bilgi ihtiyacı duyduğu konuya ait anahtar kavram ve terimleri belirlemede kısmen yeterlidir.	Bilgi ihtiyacı duyduğu konuya ait kavram ve terimleri belirlemede yetersizdir.	
	İhtiyaç duyulan bilgi için seçilen bilgi kaynakları (ansiklopediler, bibliyografiler, sözlükler, kitaplar vb.)	İhtiyaç duyulan bilgi için seçilen bilgi kaynakları (ansiklopediler, bibliyografiler, sözlükler, kitaplar vb.)	İhtiyaç duyulan bilgi için seçilen bilgi kaynakları (ansiklopediler, bibliyografiler, sözlükler, kitaplar vb.)	
	konuyla doğrudan ilgili ve araştırma konusuna cevap vermede yeterlidir.	konuyla dolaylı şekilde ilgili ve bazı araştırma sorularına yanıt verir.	konuyla ilgisiz ve araştırma sorularına yanıt vermez.	

³² Ölçüt sayısı 5 olduğu için öğretmen adayının ilgili formdan alabileceği en yüksek puan $5 \times 3 = 15$ 'dir. Öğretmen adayının almış olduğu puanın not olarak kullanılması için yüzlük not sistemine çevrilmesi için şu yol izlenir: Öğretmen adayının almış olduğu puan 100 ile çarpılır. Çıkan puan formdan alınacak en yüksek puana bölünür. Örneğin bu formdan alınan puan 15 puan üzerinden 9 olsun. $100 \times 9 = 900$, $900 / 15 = 45$ 'tir. Öğretmen adayı yüzlük sisteme göre almış olduğu puan 45'tir.

³³ İlgili tablo Walsh (2013) ve ALA (2000) Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları'ndan yararlanılarak hazırlanmıştır.

³⁴ Belirlenen satırda değerlendirmenin üç kategoride yapılması planlanmıştır.

Gerekli Erişim	Bilgilere	Bilgi kaynakları bilgiye erişme yönünden yeterlidir.	Sınırlı ve benzer bilgi kaynaklarının bilgilerine erişir.	Alakası olmayan ve kalitesiz bilgi kaynaklarına erişir.
Bilgi Kaynaklarını Eleştirel Olarak Değerlendirme³⁵	ve	Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma konusuyla ilgili olma durumuna göre değerlendirmesi yeterlidir.	Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma konusuyla ilgili olma durumuna göre değerlendirmede kısmen yeterlidir.	Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma konusuyla ilgili olma durumuna göre değerlendirmesi yetersizdir.
		Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma konusunun amacına göre yeteri düzeyde değerlendirir.	Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma amacına göre değerlendirmede kısmen yeterlidir.	Edindiği bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma amacına göre değerlendirmesi yetersizdir.
		Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma konusu bağlamında geçerlilik yönünden değerlendirmesi yeterlidir.	Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma konusu bağlamında geçerlilik yönünden değerlendirme durumu kısmen yeterlidir.	Edindiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri (sistematiik ve metodik olarak) araştırma konusu bağlamında geçerlilik yönünden değerlendirmesi yetersizdir.

³⁵ Belirlenen satırda değerlendirmenin üç kategoride yapılması planlanmıştır.

Bilginin Belirlenen Amaca Uygun Kullanma	Açıklık ve derinlikle belirli bir amaca tam olarak ulaşmak için kaynaklardaki bilgileri düzenleme ve sentezlemede yeterlidir.	Açıklık ve derinlikle bir amaca tam olarak ulaşmak için kaynaklardaki bilgileri düzenleme ve sentezlemede kısmen yeterlidir.	Açık ve derinlikle bir amaca tam olarak ulaşmak için kaynaklardaki bilgileri düzenleme ve sentezlemede yetersizdir.
Bilginin Etik ve Yasal Olarak Kullanma	Eriştiği kaynaklardaki bilgileri etik ve yasal şekilde kullanmada yeterlidir.	Eriştiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri etik ve yasal şekilde kullanma geliştirilmelidir.	Eriştiği bilgi kaynaklarındaki bilgileri etik ve yasal şekilde kullanmada yetersizdir.
Toplam Puan			

EK H: Bilgi Okuryazarlığı Eğitimine İlişkin Hazırlanan Ders Planı ve Çalışma Yaprakları

EK H.1: Ders Planı 1

DERS PLANI 1	
Dersin Adı	Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Bölüm/ Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf
Tarih	/.../2021
Amaç	Öğretmen adaylarının araştırma sürecinin başında araştırmacı ve birbirleri ile tanışmalarını ve ders izlencesi hakkında bilgilenmelerini sağlamaktır.
Önerilen Süre	50'+50'
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik	Tanışma oyun etkinlikleri, Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi (Anlatım), Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi (Soru-Cevap),
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçleri	Google Jamboard, Beğendiğin Kitabı Tanıt Çalışma Yaprağı, Kompozisyon Yazıyorum Çalışma Yaprağı, Bilgi Okuryazarlığı İnfograifisi, Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Sunusu (PPT), Bilgisayar
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	- Google Jambord uygulamasına giriş yaparak örnek bir pano oluşturunuz. Panoya yapışkan bir not ekleyerek isminizi yazınız. Ardından kendinizi anlattığınızı düşündüğünüz emoji ya da emojileri seçerek kaydet butonuna tıklayınız. Bu şekilde öğrencilerinize ilk örneği siz yapınız. Aynı işlemi diğer öğrencilerinizin de yapmasını isteyiniz. Etkinlik tamamlandıktan sonra sınıftaki öğrencilerinizin birbirleriyle ortak ya da farklı yönlerini görebileceği bir pano oluşturunuz. - Öğrencilerinize ders izlencesini açıklayınız. Ardından öğrencilerinize “Bilgi Okuryazarlığı İnfografisi” aracılığıyla bilgi okuryazarlığının tarihsel gelişimi, bilgi okuryazarı bireyin özelliklerini anlatınız. Ardından PowerPoint sunusu aracılığıyla bilgi okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretimindeki yerini açıklayarak öğrencilerden gelen soruları cevaplayınız.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Dersin bitiminde öğrencilerinizin Kompozisyon Yazıyorum Çalışma Kâğıdı aracılığıyla bilgi okuryazarlığına ilişkin bir

	kompozisyon yazmalarını isteyiniz. Ardından öğrencilerinizin kompozisyonlarını diğer arkadaşları ile paylaşımlarını sağlayarak bu süreçte öğrencilerinize sözlü geri bildirimler veriniz.
Sonraki Derse Hazırlık	Ders sürecindeki paylaşımlarından ötürü öğretmen adaylarına teşekkür ederek bir sonraki derste görüşmek üzere dersi bitiriniz.

EK H.1.1: Kompozisyon Yazıyorum Çalışma Yapağı

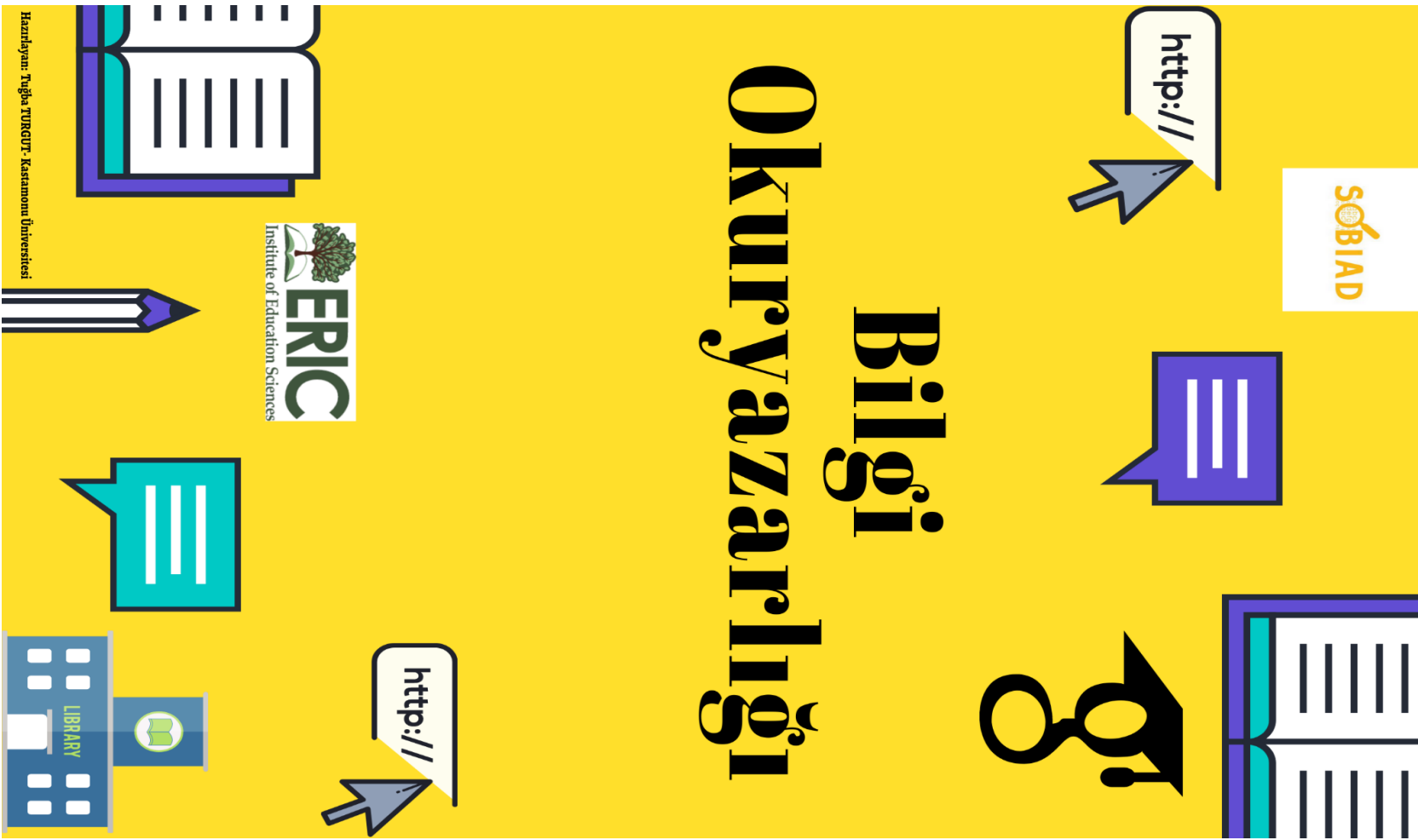
KOMPOZİSYON YAZIYORUM



Değerli öğretmen adayları,
Alvin TOFFLER’ın “*Geleceğin cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil bilgiye nasıl erişileceğini bilmeyenlerdir.*” Sözünü bilgi okuryazarlığı açısından değerlendiren bir kompozisyon yazınız.

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the entire width of the page, providing a guide for handwriting or typing. There are no margins, text, or other markings on the page.

EK H.1.2: Bilgi Okuryazarlığı İnfografisi



Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı 1974 yılında Paul Zurkowski'nin Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonundaki (National Commission on Libraries and Information Science [NCLIS]) raporda bilgi okuryazarlığın tanımlanmasına dayanmaktadır.

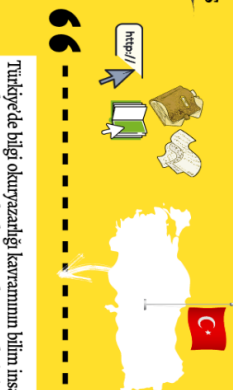


Bilgi okuryazarlığı hakkında 1970'li yıllarda yapılan ilk tanımlar problem çözmek ve karar vermek için bilgiyi bulma ve kullanma becerileri üzerinde durmaktadırlar. 1980'lere bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişimlerle birlikte anlayış değiştiği meydana gelmiştir. Bu dönemde pek çok ülkede (Birleşik Krallık, Almanya, İsveç, Danimarka vb.) bilgi okuryazarlığına ilişkin akademik kütüphanelerde kullanıcı eğitimleri, lisans veya lisansüstü öğrenciler için bilgi kaynakları ve kataloglarına ilişkin bilgi okuryazarlığı eğitimi verilmeğe de başlanmıştır.

1970's



1980's



Türkiye'de bilgi okuryazarlığı kavramının bilim insanlarına tanınması 1998 yılında meydana gelmiştir. Bilgi okuryazarlığı kavramı "Türk Kütüphaneler Derneği" toplantısında yapılan bir konuşma ile Oya Güdül tarafından tanıtılmıştır. Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001) konu hakkındaki ilk uygulamalı araştırmayı yaparak 6. sınıf öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmaya çalışmışlardır. Bilgi okuryazarlığının ülkemizde tanınmasından sonraki süreçte bilgi ve belge yönetimini ağırlıklı olmak üzere sağlık, halkla ilişkiler gibi çeşitli alanlarda araştırmalar yapılmıştır.

ACRL BİLGİ OKURYAZARLIĞI STANDARTLARI

1. İhtiyaç duyulan bilgilerin kapsamını ve niteliğini belirler.
2. Gerekli bilgiye etkin ve verimli bir şekilde erişir.
3. Bilgileri ve kaynakları eleştirel bir gözle değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi tabanı ve değer sistemine dahil eder.
4. Bireysel veya bir grubun üyesi olarak belirli bir amaçla geyekdeştirmek için bilgileri etkin bir şekilde kullanır.
5. Bilginin kullanımını gerektiren ekonomik, yasal ve sosyal konuların çoğunun ahlak, bilgiye etik ve yasal olarak erişir, bunları kullanır.



Gelişen ve değişen dünya koşullarında bilginin ülkelerin gelişmişlikleri üzerindeki etkisinin fark edilmesi ile çok sayıda kuruluş bilgi okuryazarlığı konusunda standartlar yayınlamıştır. Bu standartlar ilk olarak 1989 yılında Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association [ALA])'nın bir bölümü olan ACRL (Association of College & Research Libraries) tarafından "Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları" yayımlanmıştır. Takip eden süreçte söz konusu standartlar baz alınarak ANZIL (Australian and New Zealand Information Literacy) 6 ve IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions) 3 bilgi okuryazarlığı standartları yayımlanmıştır.

IFLA BİLGİ OKURYAZARLIĞI STANDARTLARI

1. ERİŞİM (Bilgi ihtiyacının tanımlı ve ifade edilmesi, Bilginin yeri)
2. DEĞERLENDİRME (Bilginin değerlendirilmesi ve organizasyonu)
3. KULLANMA (Bilginin kullanımı, iletilişim ve bilginin etik kullanımı)



ANZIL BİLGİ OKURYAZARLIĞI STANDARTLARI

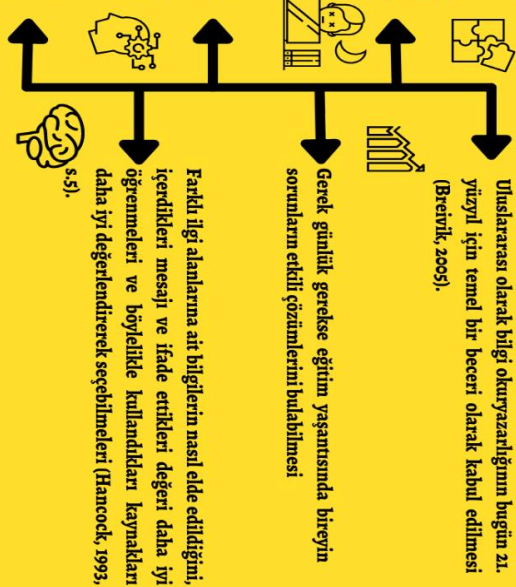
1. Bilgi ihtiyacını tanımlar ve ihtiyaç duyduğu bilginin niteliğini ve kapsamını belirler.
2. Bilgiye etkin ve verimli bir şekilde ulaşır.
3. Bilgiyi ve bilgi arama sürecini eleştirel bir şekilde değerlendirir.
4. Toplanan ve üretilen bilgileri yönetir.
5. Yeni kavramlar veya anlayışlar oluşturmak için önceki yeni bilgileri uygular.
6. Bilgiyi uygulamalar ve bilginin kullanımını gerektiren kültürel, ekonomik, yasal ve sosyal sorunları kabul eder.

NEDEN BİLGİ OKURYAZARI OLMALIYIZ

Öğrencilere formlar, çizelgeler, grafikler, haritalar ve verilerin diğer görsel görüntüleri üretme yetenekleri kazandırması (Burkert ve diğerleri, 2001, s.95)

Bilgi toplumunda eleştirel düşünme, sorun çözüme ve karar verme gibi becerilerle donatılmış bilgi okuryazarı bireyin yetiştirilmesinin eğitim kurumlarının başlıca hedefleri arasında yer alması (Ata ve Baran, 2011, s.2)

Bireyin bilginin pasif alıcısı olmasından ziyade bilgiye erişme, değerlendirme ve kullanmada aktif konuma geçerek bilginin etik ve toplumsal değerine ilişkin farkındalık kazanması



BİLGİ OKURYAZARI BİREYİN ÖZELLİKLERİ NEDİR

1. İhtiyaç duyulan bilginin kapsamını belirleyebilir.

3. Bilgi ve kaynaklarını etkili şekilde değerlendirir.

5. Belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgileri etkili şekilde kullanır.

2. Gerekli bilgilere etkili ve verimli bir şekilde erişir.

4. Seçilen bilgileri kendi bilgi tabanına kaydeder.

6. Bilginin kullanımını gerektiren ekonomik, yasal ve sosyal sorunları anlar ve bilgiyi etik ve yasal şekilde kullanır.

Kaynaklar:

- Ata, F. ve Baran, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına yabancı dil yeterlik düzeylerine, cinsiyete, bilgisayar sahipliğine ve internet kullanım sıklıklarına göre inceleme. *V. International Computer & Instructional Technologies Symposium, Pirin University, Elazığ*.
- Breivik, P. S. (2005). 21st century learning and information literacy. *The Magazine of Higher Learning*, 37(3), 21-27.
- Burkert, K., Marry, M., White, J. & Feyrer, C. (2001). *Pre-service teacher education*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Florida.
- Hancock, V. E. (1993). Information literacy for lifelong learning. [available online, ERIC database (Education Resources Information Center) at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358702.pdf>]. Retrieved on July 2, 2020.

EK H.2: Ders Planı 2

Ders Planı 2	
Dersin Adı	Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Bölüm/ Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf
Tarih	.../.../2021
Amaç	Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinden biri olan bilgi edinme basamağına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.
Kazanım	Bilgi ihtiyacını tanımlar.
Öğrenciye Kazandıracağı Yaşamsal Beceriler	Bilgi edinme
Önerilen Süre	50'+50'
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi (Anlatım), Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi (Soru-Cevap), Kartopu Tekniği, Tartışma Yöntemi (Rulman Tekniği), Gözlem
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler	Çıkarımlarım Çalışma Yaprağı, Bilgi İhtiyacını Tanımlama İnfografisi, Evet mi Hayır mı? Çalışma Yaprağı, Araştırma Makalesi, Bilgi İhtiyacını Tanımlama Çalışma Yaprağı, Bilgisayar
Öğrenme- Öğretim Etkinlikleri	- Öğrencilerinize “Bilgi ihtiyacımızı niçin tanımlamalıyız?” sorusunu yönelterek konu hakkındaki cevapları üzerine kısa bir değerlendirme yapınız. Ardından öğrencilerinize “Bilgi İhtiyacını Tanımlama İnfografisi” aracılığıyla konuyu anlatınız. - Öğrencilerinizin ihtiyaç duyduğu bilginin farkında olması ve bu ihtiyacını gidermek için yaşadıkları süreçler hakkında farkındalık kazanması amacıyla “Halil İnalıcık’ın Akademik Biyografisi ³⁶” başlıklı araştırmayı incelemelerini isteyiniz. Ardından öğrencilerinizin iç içe iki çember oluşturmalarını isteyiniz. İç çemberdeki öğrencilerin yüzlerinin dış tarafa dönük olmaları gerektiğini belirtiniz. Bu şekilde her öğrenci çemberde

³⁶ Aslantaş, S. (2016). Prof. Halil İnalıcık’ın (1916-2016) akademik biyografisi. *Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü Araştırma Dergisi*, 1(1), 112-129.

		yüzü kendisine dönük olan öğrenci ile fikir alışverişinde bulunarak makaleyi bilgi ihtiyacını tanımlama bakımından tartışmalarını sağlayınız. - Öğrencilerinizin 4'erli gruplara ayrılmasını isteyiniz. Her gruba "Evet Mi Hayır Mı? Çalışma Yapraklarını dağıtınız. Çalışma yaprağında yer alan her davranış cümlesi hakkında gruptaki öğrencilerin görüşlerini yazmalarını isteyiniz. Bu şekilde sınıfta dolaşan çalışma yaprakları ilk başlayan gruba gelene kadar devam ediniz. Etkinlik tamamlandıktan sonra grupların konu ile ilgili görüşlerini arkadaşları ile paylaşmalarını isteyiniz. - Öğrencilerinizden bilgi ihtiyacı olduğunu düşündükleri bir konu belirlemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin belirlemiş olduğu konuyu Bilgi İhtiyacını Tanımlama Çalışma Yaprakında yer alan boşluklara uygun şekilde doldurarak sınıfta arkadaşları ile paylaşmalarını isteyiniz. - Öğrencilerinizin bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde öğrendiklerinden yola çıkarak sürecin başında verdiğiniz araştırma görevinde ilgi alanlarına göre seçmiş oldukları konuyu sınırlandırma ve tanımlama sürecini derste öğrendiklerinden yola çıkarak Çıkarımlarım Çalışma Yaprakını doldurmalarını isteyiniz.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci:	ve	Öğrencilerinize Slogan Oluşturma Kartını dağıtarak derste işlenilen konu hakkında gerçekçi, iddialı ve hatıradaki kalıcı bir slogan yazmalarını ve sınıfta arkadaşları ile paylaşmalarını isteyiniz. Öğrencilerinize yazdıkları sloganlar aracılığıyla yapmış oldukları çıkarımlara yönelik sözlü geri bildirimler veriniz. Ardından öğrencilerinizden ders sonrasında öz değerlendirme formunu doldurmalarını isteyiniz.
Sonraki Hazırlık	Derse	Ders sürecindeki paylaşımlarından ötürü öğrencilere teşekkür ederek bir sonraki derste görüşmek üzere dersi bitiriniz. Öğrencilerinize bir sonraki derse hazırlık olarak "Bilgi Kaynaklarına" ilişkin kelime ilişkilendirme testi uygulayınız.

EK H.2.1: Bilgi İhtiyacını Tanımlama İnfografisi





1 En iyi tavsiye, ilgi çekici ve daha fazla bilgi edinmek istediğiniz bir şey seçmektir. Konu seçiminiz aynı zamanda atanan projenin amacına ve belirli bir puanı elde etmek için eğitmeninizin yaptığı değerlendirme kriterlerine bağlı olmaktadır.



2 Öncelikle genel bir konu alanı seçiniz. Daha sonra seçmiş olduğunuz konuyu sınırlandırınız. Bunun için;

Araştırma konunuza bir alt konu ekleyin, belirli bir coğrafi bölge ile sınırlayın, yayın biçimiyle sınırlandırın, sonuçları zaman dilimine veya dile odaklayın.

3 Sınırlandırmış olduğunuz konunuzla ilgili olan kavram ve terimleri belirleyin.

4 Son olarak araştırma yapacağınız konu özelinde düşünerek araştırma konunuzu zaman, mekan ve kaynak türleri ile sınırlandırın.

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar

BİLGİ OKURYAZARLIĞI STANDARTLARINA BAKALIM...

- ➔ Eğitimlemlerle görüşür ve araştırma konusunu veya diğer bilgi gereksinimlerini belirlemek için sınıf tartışmalarına meslek çalışma gruplarına ve elektronik tartışmalara katılır.
- ➔ Bir tez bildirimi geliştirir ve bilgi ihtiyacına göre sorular oluşturur.
- ➔ Konuya aşinalığı arttırmak için genel bilgi kaynaklarını araştırır.
- ➔ Yönetilebilir bir odaklanma elde etmek için gereken bilgiyi tanımlar veya geliştirir.
- ➔ Bilgi ihtiyacını tanımlayan temel kavramları ve terimleri tanımlar.
- ➔ Yeni bilgilerin üretilmesi için mevcut bilgilerin orijinal düşünce, deney ve/ veya analizle birleştirilebileceğini kabul eder.

Hazırlayan: Tuğba TURGUT- Kastamonu Üniversitesi

Kaynak: ALA (American Libraries Association). (2000). Information literacy competency standards for higher education.

<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2020.

Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar

EK H.2.2: Evet Mi Hayır Mı? Çalışma Yapağı

EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.



EVET



HAYIR

Hazırlayan: Tugba TURGUT- Kastamonu Üniversitesi

Windows'u Etkinleştirin
Windows'u etkinleştirin

EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.

Bilgi ihtiyacını gidermek için aramaya
google ile başlanmalıdır.



EVET

HAYIR



Windows'u
Windows'u etkin

EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.

Çevrim içi yapılan aramalarda sonuçların ilk sayfasına bakılır ve ilk öge seçilir.



EVET

HAYIR



EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.

Çevrim içi yapılan aramalarda wikipedia ilk sonuçlar arasında değilse "wikipedia" ya başvurulur.



EVET

HAYIR



EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.

Web siteleri yetki, etki alanı ve tasarım açısından değerlendirilir.



EVET

HAYIR



Windows'u
Windows'u etkin

EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.

İncelenen web siteleri yeterli değilse daha önce kullanılmış bir kütüphane veri tabanı kullanılır.



EVET

HAYIR



Windows'u
Windows'u etk

EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.

Bir sorunla karşılaşıldığında arkadaşlarından ya da öğretmeninden yardım ister.



EVET



HAYIR

Windows'u
Windows'u etkin

EVET Mİ HAYIR MI?

- Değerli öğretmen adayları, aşağıda bilgi ihtiyacını tanımlama sürecinde bir öğrencinin genel bilgi arama davranışları yer almaktadır. Sizlerde grup arkadaşlarınızda bu davranışları tartışarak fikirlerinizi "EVET-HAYIR" sütununa yazarak nedenleri birlikte açıklayınız.

Bilgi ihtiyacını tanımlamak için yeteri kadar kaynak bulur.



EVET

HAYIR



Windows'u
Windows'u etk

EK H.2.3: Çıkarımlarım Çalışma Yaprağı

TARİH	BİLGİ OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ	Çıkarımlarım	KATILIMCI ADI
Mayıs- Haziran,2021			

Yönerge

Değerli öğretmen adayı, Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi sürecinin başında sizlere verilen araştırma görevinde ilgi alanınıza göre seçmiş olduğunuz konuyu sınırlandırma ve tanımlama sürecini derste öğrendiklerinizden yola çıkarak değerlendiriniz.

Araştırma Konusu

Değerlendirme

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için bir Windows lisansı gerektirir.

EK H.2.4: Bilgi İhtiyacını Tanımlama Çalışma Yapağı

BİLGİ İHTİYACINI TANIMLAMA³⁷

Araştırma Konunuz: (Ör: Büyük Selçuklu Devleti) Türk devletleri- kültür-medeniyet-tarih

"Türk Devletleri" altında arama yaptıysanız, eriştiğiniz bilgi kaynaklarının herhangi bir Türk Devletine ilişkin olabileceği anlamına gelir. (Ör. Türk Devletleri olarak arama yaptığınızda sadece Büyük Selçuklu Devletine ilişkin bilgi kaynaklarına değil İslamiyet öncesinde Göktürkler, Hazarlar, Bulgarlar, İslamiyet sonrasında Karahanlılar ve Gazneliler gibi sonuçlara da ulaşırsınız.)

Atanan Konu
"Büyük Selçuklu Devleti"

Antik Roma, Latin uygarlığı olarak da bilinir (bu kelimeleri Roma İmparatorluğu'ndaki materyalleri aramak için de kullanabilirsiniz).

Araştırma Konunuzun Sınırlandırılması: (Büyük Selçuklu Devleti):

Öğrenciler, Selçuklu ordusu, Selçuklu Yönetimi gibi genel Büyük Selçuklu Devleti konularını daraltmak için aşağıdaki sözcüklerden herhangi birini kullanabilirler. Aşağıdaki liste belirli bir sıraya göre düzenlenmemiştir. Öğrencilerden benzer kelimeleri bir araya toplamalarını ve mümkünse çeşitli kelimelerin ve kümelerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu göstermelerini isteyin.

Ordu: hassa ordusu, sipahiler, gemiler, donanma, kuşatma

Yönetim: divan, toprak, ikta, has, haraci

Din

Edebiyat

Sanat: hat, minyatür, ahşap, taş oymacılık, çinicilik, maden işleme, süsleme

Sanatı

Şehirler: Bağdat, Belh, Herat, Basra, Musul, İsfahan, Rey, Merv,

³⁷ İlgili formun hazırlanmasında Eisenberg, M. B., Lowe, C. A. & Spitzer, K.L. (2008). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age* (2nd ed). Linworth Books. yararlanılmıştır.

Mimari: cami, medrese, kervansaray, köprü, imaret, han, türbe, kümbet

Bilim

Eğitim: medrese, nizamiye medresesi

Aile: çocuklar, kadınlar, evler, yemek, hastalık, şifa, ilaç

Ölüm

Dönem: 1037- 1194

Yer: Nişabur, Merv, Rey,

Kaynaklar: Basılı, elektronik, Web tabanlı ansiklopediler, kitaplar, resimler, haritalar

EK H.2.5: Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

[illegible]

EK H.2.6: Slogan Oluşturma

SLOGAN OLUŞTURMA



**Değerli öğretmen adayları,
Bilgi ihtiyacını tanımlama hakkında
öğrendiklerinizden hareketle aşağıda verilen
boşluğa bir slogan cümlesi yazınız.**

[illegible]

EK H. 2.7: Kelime İlişkilendirme Testi



KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda verilen kelime ilişkilendirme testinde bilgi kaynakları ilişkilendirmiş olduğunuz kelimeleri ilgili boşluklara yazınız. Kesin bir doğru cevap olmadığından aklınıza gele kelimeler konusunda seçme yapmayınız.

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

İlgili Cümle.....

EK H.3: Ders Planı 3

Ders Planı 3	
Dersin Adı	Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Bölüm/ Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf
Tarih	.../.../2021
Amaç	Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinden biri olan bilgi edinme basamağına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.
Kazanımlar	- Bilgi kaynaklarının özelliklerini bilir. - Bilgi kaynaklarına erişmenin yollarını bilir.
Öğrenciye Kazandıracağı Yaşamsal Beceriler	Bilgi edinme
Önerilen Süre	50'+50'
Öğretim- Yöntem ve Teknikleri	Sunuş Yolu Öğretim Stratejisi (Anlatım Yöntemi) Buluş Yolu Öğretim Stratejisi (Soru-Cevap Tekniği), Sanal Kütüphane Gezisi, Çözümlemeli Öykü, Gözlem
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler	Kelime İlişkilendirme Testi, Bilgi Kaynakları İnfografisi, Bilgi Kaynaklarını Arama Teknikleri İnfografisi, Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum Çalışma Yaprağı, Bilge Baykuşun Kelime Bulutu Çalışma Yaprağı, Birincil ve İkincil Kaynaklar Çalışma Yaprağı, Aramadığım Yer Kalmadı Çalışma Yaprağı, Millet Kütüphanesi Sanal Gezi Değerlendirme Çalışma Yaprağı, Çözümlemeli Öykü Çalışma Yaprağı, Yapılandırılmış Grid Çalışma Yaprağı, Öz Değerlendirme Formu, Bilgi Kartları
Öğrenme- Öğretmen Etkinlikleri	- Öğrencilerinize ihtiyaç duyulan bilgiye erişimde bilgi kaynaklarını tanımanın önemini “Bilgi Okuryazarlığı İnfografileri (Bilgi Kaynakları)” aracılığı ile açıklayınız. Ardından öğrencilerinize Bilge Baykuşun Kelime Bulutu Çalışma Yaprağını dağıtınız. Çalışma yaprağındaki ifadelerle linkteki bilgi kaynaklarını eşleştirmeleri gerektiğini açıklayınız. - Öğrencilerinize Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum Çalışma Yaprağını dağıtarak bilgi kaynaklarına ilişkin öğrenmelerinden hareketle bir kavram haritası oluşturacaklarını ifade ediniz. Öğrencilerinizden kavram haritalarını toplayarak Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum

Çalışma Yapağı Puanlama Ölçeği aracılığıyla değerlendirip anlık sözlü geri bildirimler veriniz. Kavram haritası etkinliğini gerçekleştirdikten sonra uygulama süreci başında hazırladıkları araştırma görevinde yararlandıkları kaynakları Birincil ve İkincil Bilgi Kaynakları Çalışma Yapağına yazmalarını isteyiniz.

- Bilgi Kaynaklarını Arama İnfografisi ve Bilgi Arama Teknikleri İnfografisi aracılığıyla öğrencilerinize bilginin hangi ortamlarda bulunduğunu ve bu kaynaklara erişimde kullanacakları teknikleri anlatınız.

- Öğrencilerinize uygulama sürecinin başında kendilerine verilen araştırma görevlerinde bilgi kaynaklarına erişim süreci hakkında aşağıdaki soruları yönelterek yorumlamalarını isteyiniz.

- Araştırma görevinizde ne tür bilgi kaynaklarına erişim sağladınız?
- Araştırma görevinizde bilgi kaynaklarına erişimde hangi arama tekniklerini kullandınız?

Söz hakkı verdiğiniz öğrencilerinize anlık geri bildirimler vererek yönlendiriniz.

- Öğrencilerinizle Millet Kütüphanesi Sanal Gezi etkinliğini gerçekleştiriniz. Sanal gezi etkinliği sırasında öğrencilerinizi kütüphane ve kütüphanede bilgi kaynaklarına erişme süreci hakkında bilgilendiriniz. Ardından Millet Kütüphanesi Sanal Gezi Değerlendirme Formunu doldurmaları isteyiniz.

- Öğrencilerinize Aramadığım Yer Kalmadı Çalışma Yapağında bilgi arama teknikleri hakkında öğrendiklerini kullanarak kendi araştırma görevleri hakkında arama yapmalarını isteyiniz.

- Öğrencilerinizin bilgi ihtiyacını belirleme, bilgi kaynaklarını tanıma ve bilgi edinme süreçlerini içeren aynı zamanda gelecek haftalarda öğretilmesi planlanan bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin Çözümlemeli Öykü etkinliğini gerçekleştiriniz.

- Öğrencilerinizin bilgi kaynakları ve bilgi arama teknikleri konusunda derste öğrendiklerinden yola çıkarak araştırma görevlerinde fark ettikleri hataları ortaya koymak için Çıkarımlarım Çalışma Yapağında yer alan boşlukları doldurmalarını isteyiniz.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Öğrencilerinize Bilgi Kartları dağıtarak ilgili boşlukları doldurmalarını isteyiniz. Devamında öğrencilerin bilgi kartlarına yazdıklarını

	paylaşmalarını sağlayarak sözlü geri bildirimler veriniz. Sürecin sonunda öğrencilerinize yapılandırılmış gridleri dağıtınız. Öğrenciler yapılandırılmış gridi doldurduktan sonra puanlarını hesaplayınız. Sonuçları öğrencilerle sürenin yeterli olduğu durumlarda ders saati içerisinde paylaşınız. Sürenin yeterli olmadığı durumlarda bir sonraki dersin başında değerlendirme sonuçları ve geri bildirimlerinizi öğrencilerinizle paylaşmayı unutmayınız. Son olarak öz değerlendirme formunu ve kelime ilişkilendirme testini uygulayınız.
Sonraki Derse Hazırlık	Öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgilerden hareketle bilgi arama süreçlerini güncellemeleri ve bir sonraki haftaya hazırlıklı olarak gelmeleri istenir.

EK H.3.1: Kelime İlişkilendirme Testi



KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda verilen kelime ilişkilendirme testinde bilgi kaynakları ilişkilendirmiş olduğunuz kelimeleri ilgili boşluklara yazınız. Kesin bir doğru cevap olmadığından aklınıza gele kelimeler konusunda seçme yapmayınız.

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

İlgili Cümle.....

EK H.3.2: Bilgi Kaynakları İnfografisi







Bilgi Kaynakları



Çoğunlukla gazeteci ya da profesyonel yazarlar tarafından yazılmış, kullanım dili genel okuyucular tarafından anlaşılır, hakem sürecinden geçmeden sadece dergi editörü tarafından düzenlenen, daha kısa olma eğilimindeki ve ayrıntılı kaynak gösterilmeyen yazıların oluşturduğu dergi çeşididir.

Dipnot ve bibliyografya içeren makaleler yayımlayan ve hedef kitlesi araştırmacılar olan; araştırmacılara yönelik yayın yapan hem hakemli hem hakemli olmayan dergileri içine alan dergidir.



Belirli bir alandaki uzmanlar tarafından geçerlik, özgünlük, açıklık, eksiksizlik ve bibliyografik dürüstlük açısından hakem tarafından incelenmiş akademik ve bilimsel topluluklar tarafından yayımlanan dergilerde yer alan çalışmalardır.

Popüler dergiler, ticari ürün ve hizmetlerin kapsamlı reklamlarının ve genellikle gazeteciler ve personel yazarları tarafından yazılan popüler içerikli güncel çalışmalardır.

Politika, ekonomi, kültür ve daha başka konularda haber ve bilgi vermek için yorumlu veya yorumsuz, her gün veya belirli zaman aralıklarıyla çıkarılan yayındır.

Bir kişi / kurum tarafından yazılmış belirli konulardaki ve birbiriyle benzer özelliklere sahip (dil, konu, dönem, coğrafi bölge vb.) bilgi kaynakların konu ve alfabetik düzen içerisinde bibliyografik kimliklerini listeleterek bu kaynaklara yönlendirme yapan danışma kaynağı türüdür.

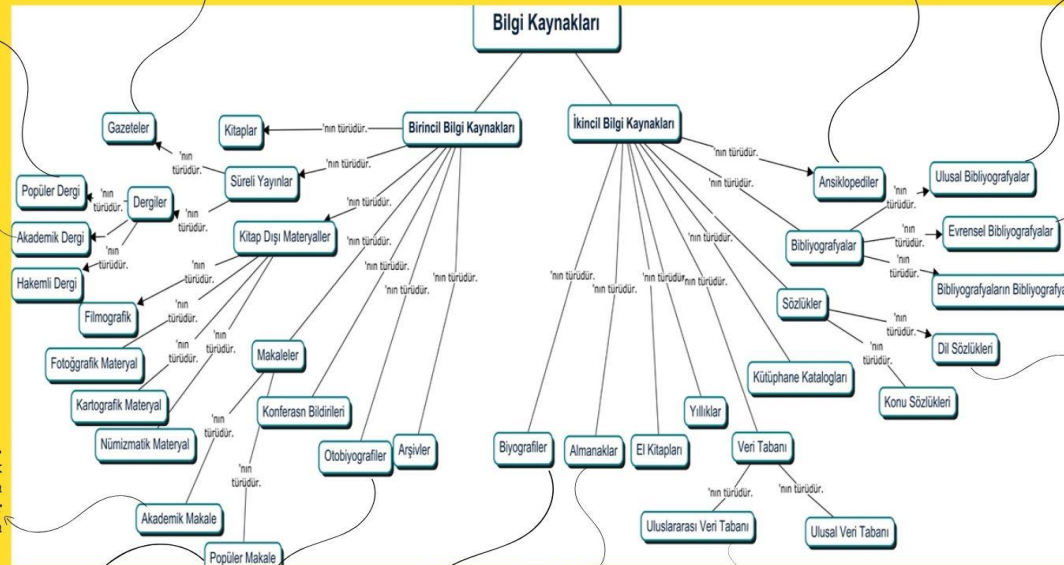
Bir ülkenin bütün yayınlarını listeleyen türdür. Ülkemizde Milli Kütüphane tarafından yayınlanan ve aynı zamanda birer devlet yayını olan Türkiye Bibliyografyası ve Türkiye Makaleler Bibliyografyası bu türün en önemli örnekleridir.

Dünyadaki tüm yayınları herhangi bir ayırım yapmadan listelemeyi amaçlayan türdür.

Yayınlanmış bütün bibliyografik kaynakları bir ayırım yapmadan veren türdür. Her üç türe girebilecek diğer alt tür bibliyografyalar ise şunlardır: Seçimli bibliyografya, açıklamalı bibliyografya, biyo-bibliyografya, güncel bibliyografya.

Anlam, telaffuz, etimoloji ve sıklıkla kullanım kılavuzu da dahil olmak üzere her kelime için verilen bilgileri içeren açıklayıcı alfabetik bir kelime listesine sahip bir referans kitabıdır. Dil Sözlükleri: Herhangi bir dildeki, kelimeleri alfabetik olarak listeler, anlamlarını açıklar ve eş anlamlılarını verir. Herhangi bir konuya ait terim ve kavramları daha ayrıntılı olarak alfabetik olarak listeleyen sözlük türüdür.

Kütüphanede bulunan her türlü bilgi taşıyıcı materyal ve bilgi taşıyıcı ortamının (kitap, e-kitap, dergi, e-dergi, ses kaseti, video kaset, CD-ROM, makale, veri tabanı, harita vb.) önceden belirlenmiş kurallara doğrultusunda bibliyografik bilgilerin bir veri tabanında toplanmasıdır.



Takvime (kronolojik) düzenlenmiş, özel bir alan (spor, kültür, bilim vb.) veya alanlarda bilgileri içeren yıllık bir yayındır.

Çeşitli arama stratejileri ile çeşitli yollarla aranabilen ve kolay ve verimli erişim için düzenlenmiş yazara, başlığa ve konuya göre ama yapma imkânı sunan; çeşitli dergi ve gazetelerden yayımlanan çalışmaların yer aldığı elektronik giriş koleksiyonlarıdır.

Herhangi bir konu veya disiplin ile ilgili dikkat çekici ve önemli bilgilere kolay ve hızlı erişimi sağlamak amacıyla hazırlanmış ve genellikle tek ciltten oluşan danışma kaynağı türüdür.

Kişinin yaşam öyküsünün kendisi tarafından anlatılmasıdır.

Kişisel mektuplar ve yazışmalar, günlükler, dönem kıyafetleri ve bir kişinin veya kuruluşun parçası olan diğer kültürel nesneler gibi birincil belgeleri içeren bilgi kaynaklarıdır.

İlgili toplantı çerçevesinde araştırmacıların bilimsel çalışmalarının değerlendirilmesini sunan ön raporlardan oluşan basılan kitapta veya ilgili dergide yayımlanmış makaledir.



EK H.3.3: Bilgi Kaynaklarını Arama İnfografisi



1 Kitaplar



Sürekli Yayınlar

Düzenli aralıklarla yayınlanan akademik dergiler, bilimsel dergiler ve gazeteleri içeren bilgi kaynaklarıdır. Eğer popüler ve güncel konular hakkında geniş kitleye hitap eden kaynaklara ulaşmak istiyorsanız magazinleri, konu uzmanları tarafından yazılan bilimsel makalelere erişmek istiyorsanız bilimsel dergileri ve her gün yayımlanan güncel olaylar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız gazetelere erişmeniz uygun olacaktır.

Danışma

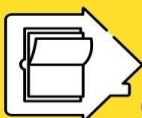


Kaynakları

Herhangi bir konuda kısa sürede bilgi edinmek amacıyla başvurulun kaynaklardır. Kapsamı, düzen ve kullanım açısından farklı özellikler gösteren bu kaynakları sözlükler, ansiklopediler, atlaslar, istatistikî kaynaklar, yıllık ve biyografiler oluşturmaktadır.



Kütüphane Katalogları



Kütüphane katalogları, kütüphane koleksiyonundaki kaynakları ve bu kaynakların kütüphanedeki yerlerini gösterirler. Kataloglar, kitaplar, e-kitaplar, dergiler, tezler gibi kütüphanede bulunan farklı kaynak türlerini içerirler.

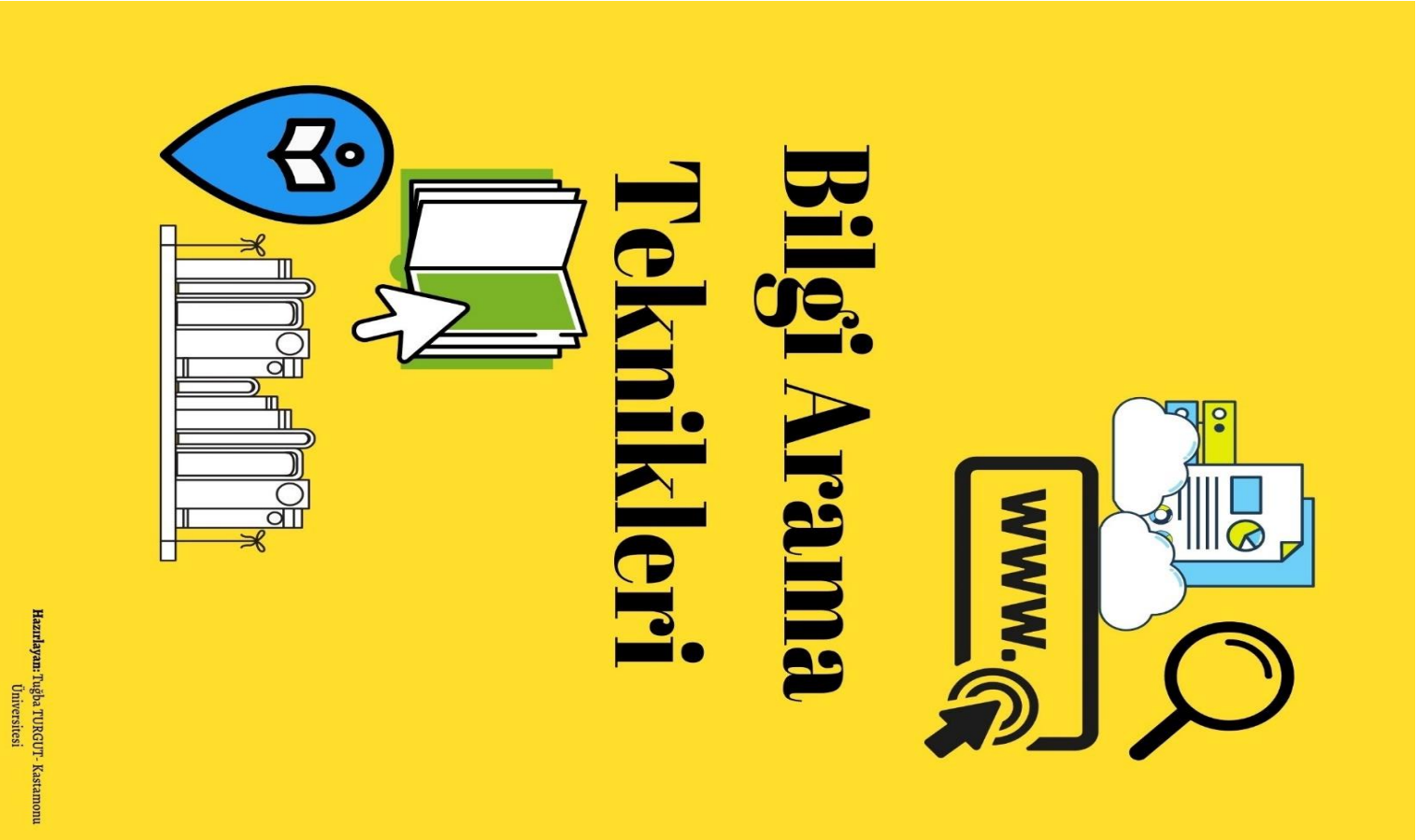


Veri Tabanları

Bilimsel makale, toplantı bildirileri, raporlar, tezler ve kitapları indeksleyen çok sayıda sürekli yayına kısa sürede erişim imkanı sağlar. Veri tabanları genel içerikli ve konu bazı veri tabanları olmak üzere ikiye ayrılır. Buna göre eğer genel bir konu ya da disiplinler arası bir konuda araştırma yapıyorsanız genel içerikli veri tabanlarını (Ör. EbscoHost) belli bir konu alanı hakkında araştırma yapıyorsanız konu bazı veri tabanlarını (Ör. ERIC) kullanmanız uygun olacaktır.



EK H.3.4: Bilgi Arama Teknikleri İnfografisi



Bilgiyi Nasıl Arayacağım ?



Konu ile Arama

Özellikle kitüphane kataloglarında bulunan bu seçenek araştırmanız için yararlı olduğunuz bir kitabın katalog kaydındaki başlığını kullanarak ilgili kaynağa erişimimizi sağlar.



Anahitar Sözcük İle Arama

En çok kullanılan bilgi arama şekli olan bu yol ile ihtiyacınız olan bilgiyi çok sayıda kavram ile ilişkilendirmenize imkan sağlar. Anahtar sözcükler arama teknikleri şunlardır:



**Turnak
İşareti**

Birden fazla sözcük bir arada tek bir kavramı ifade ettiği zaman tırnak içine alınması gerekir. Arama yaparken ilgili kavramı tırnak içine almak yalnızca o kavramı içeren sonuçlara ulaşılmasını sağlar.



Bağlaç Kullanımı
İhtiyacınız olan bilgiyi tek bir sözcük ile ifade etmenin mümkün olmadığını durumlarda anahar sözcükleri ilişkilendirmek için "VE" ve "VEYA" en çok kullanılan bağlaçlardır.



Joker Kullanımı

**Aynı sözcüğün farklı
biçimlerini aramaya dahil
etmenize yardımcı olur.
Joker kullanımı aramayı
genişleterek erişilen kaynak
sayısı artırır.**



Sözcük Gruplama

Benzer sözcükleri parantez kullanarak gruplamak yeri tabanının önce parantez içindeki sözcükleri aramasını daha sonra arama sonuçlarını diğer sözcüklerle ilişkilendirmenizi sağlar.

EK H.3.5: Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum Çalışma Yaprağı**Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum**

Değerli öğretmen adayları, aşağıda verilen bilgi kaynak türlerini birincil ve ikincil bilgi kaynakları şeklinde sınıflandırarak kavram haritasını oluşturunuz.

Kavramlar: Birincil Bilgi Kaynakları, İkincil Bilgi Kaynakları, Kitaplar, Danışma (Referans) Kaynakları, Monografiler, Bildiri- Kongre Kitapları, Hatıratlar, Gazete, Dergi, Popüler Dergi, Akademik Dergi, Kütüphane Kataloğu, e-Kitap, Makale, Akademik Makale, Popüler Makale, Veri tabanı, Biyografi, Otobiyografi, Sözlük, Ansiklopediler, Arşivler, Almanaklar, El Kitapları, Bibliyografiler, Süreli Yayın

EK H.3.6: Bilgi Kaynaklarını Sınıflandırıyorum Çalışma Yaprağı Puanlama Ölçeği

Kavram Haritası Bütüncül Puanlama Ölçeği³⁸

Adı Soyadı:

Tarih:

PUANLAR ³⁹					
Ölçütler	5	4	3	2	1
Önermeler					
Hiyerarşi					
Çapraz Bağlantılar					
Ara Bağlantılar					
Örnekler					
Ara ve çapraz bağlantı kelimeleri					
Kavram Yoğunluğu					

³⁸ İlgili tablo Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2015, s. 129)'dan alınmıştır.

³⁹ Kavram haritalarının puanlar 1'den 5'e doğru gidildikçe kavramlar arasındaki ilişkilerin açıkça görüldüğü ve kriter açısından zengin olduğunu göstermektedir.

EK H.3.7: Bilge Baykuş'un Kelime Bulutu Çalışma Yaprağı

BİLGE BAYKUŞUN KELİME BULUTU



Değerli öğretmen adayları,
<https://wordart.com/plq26xnkxfkv/word-art> linkini tıklayarak aşağıdaki açıklamaları eşleştiriniz.

1. Belli bir konunun çok yönlü ele alınıp sentezlendiği ve konu alan uzmanları tarafından oluşturulan bilgi kaynaklarıdır. **(KİTAPLAR)**
2. Çoğunlukla gazeteci ya da profesyonel yazarlar tarafından yazılmış, kullanım dili genel okuyucular tarafından anlaşılır, hakem sürecinden geçmeden sadece dergi editörü tarafından düzenlenen, daha kısa olma eğilimindeki ve ayrıntılı kaynak gösterilmeyen yazıların oluşturduğu dergi çeşididir. **(POPÜLER DERGİ)**
3. Dipnot ve bibliyografya içeren makaleler yayınlayan ve hedef kitlesi araştırmacılar olan; araştırmacılara yönelik yayın yapan hem hakemli hem hakemli olmayan dergileri içine alan dergidir. **(AKADEMİK DERGİ)**
4. Politika, ekonomi, kültür ve daha başka konularda haber ve bilgi vermek için yorumlu veya yorumsuz, her gün veya belirli zaman aralıklarıyla çıkarılan yayındır. **(GAZETE)**
5. Kütüphanede bulunan her türlü bilgi taşıyıcı materyal ve bilgi taşıyıcı ortamının (kitap, e-kitap, dergi, e-dergi, ses kaseti, video kaset, CD-ROM, makale, veri tabanı, harita vb.) önceden belirlenmiş kurallar doğrultusunda bibliyografik bilgilerin bir veri tabanında toplanmasıdır. **(KÜTÜPHANE KATALOĞU)**
6. Bir ya da birkaç basılı kitabın sayısallaştırılmasıyla elde edilen ya da bütünüyle elektronik ortamda üretilen bir içeriğin, bir masaüstü bilgisayar, ekranı bulunan herhangi bir elde taşınabilir aygıt veya özel tasarlanmış bir elektronik kitap okuyucu

donanımda görüntülenebilir, erişilebilir, yayınlanabilir şekilde bulunan ve kullanılan yazılımla sağlanan zengin metin özellikleri ile (kitap ayracı ekleme, metin işaretleme, not alma gibi) geleneksel okuma sırasında yapılan işlevlerin de gerçekleştirilebildiği elektronik biçimdir. **(E-KİTAP)**

7. Herhangi bir konuda bilgi, düşünce, görüş veya araştırma sonuçlarını delilleriyle birlikte açıklayıcı ve yorumlayıcı nitelikte ortaya koyan, okuyucuya bilgi vermeyi amaçlayan raporlardır. **(MAKALE)**
8. Belirli bir alandaki uzmanlar tarafından geçerlik, özgünlük, açıklık, eksiksizlik ve bibliyografik dürüstlük açısından hakem tarafından incelenmiş akademik ve bilimsel topluluklar tarafından yayımlanan dergilerde yer alan çalışmalardır. **(AKADEMİK MAKALE)**
9. Popüler dergiler, ticari ürün ve hizmetlerin kapsamlı reklamlarının ve genellikle gazeteciler ve personel yazarları tarafından yazılan popüler içerikli güncel çalışmalardır. **(POPÜLER MAKALE)**
10. İlgili toplantı çerçevesinde araştırmacıların bilimsel çalışmalarının değerlendirilmesini sunan ön raporlardan oluşan basılan kitapta veya ilgili dergide yayımlanmış makaledir. **(KONFERANS BİLDİRİSİ)**
11. Çeşitli arama stratejileri ile çeşitli yollarla aranabilen ve kolay ve verimli erişim için düzenlenmiş yazara, başlığa ve konuya göre ama yapma imkânı sunan; çeşitli dergi ve gazetelerden yayımlanan çalışmaların yer aldığı elektronik giriş koleksiyonlarıdır. **(VERİTABANI)**
12. Bilim, sanat, edebiyat, siyaset, spor gibi alanda iş ve davranışlarıyla öne çıkmış, toplum katında üne kavuşmuş insanların hayatlarının tarihini ortaya koymak amacıyla belgelere dayalı olarak tarafsız bir gözle yazılan edebi türdür. **(BİYOGRAFİ)**
13. Kişinin yaşam öyküsünün kendisi tarafından anlatılmasıdır **(OTOBİYOGRAFİ)**
14. İnsanlar, tarihi olaylar, fikirler, sanat zanaat, spor ve hobilerden, bilim, sağlık ve teknolojiye kadar uzanan konular hakkında konu başlıkları, çapraz referanslar, resimler, haritalar, fotoğraflar ve çizelgeleri içeren bilgi kaynaklarıdır. **(ANSİKLOPEDİLER)**
15. Kişisel mektuplar ve yazışmalar, günlükler, dönem kıyafetleri ve bir kişinin veya kuruluşun parçası olan diğer kültürel nesneler gibi birincil belgeleri içeren bilgi kaynaklarıdır. **(ARŞİVLER)**

16. Tipik olarak sözlükler, ansiklopediler, almanaklar, yıllıklar ve gazeteleri içeren bilgi kaynaklarıdır. (REFERANS [DANIŞMA] KAYNAKLARI)
17. Takvime göre (kronolojik) düzenlenmiş, genel konulu olduğu gibi belirli bir konu veya disiplin üzerine hazırlanan spor karşılaşmaları, bilimsel, kültürel organizasyonlar, güneşin ve ayın doğuş ve batış zamanları, güneş ve ay tutulmaları, gelgit saatleri, belirli festivalleri, adli yıllar, tüm çeşitli zaman çizelgelerinin listesi gibi astronomik bilgilerin; istatistiki karşılaştırmalar, tablolar, haritalar, fotoğraf ve resimlerin yer aldığı yıllık bir yayındır (ALMANAKLAR)
18. Herhangi bir konu veya disiplin ile ilgili dikkat çekici ve önemli bilgilere kolay ve hızlı erişimi sağlamak amacıyla hazırlanmış ve genellikle tek ciltten oluşan danışma kaynağı türüdür. (EL KİTAPLARI)
19. Bir kişi / kurum tarafından yazılmış belirli konulardaki ve birbiriyle benzer özelliklere sahip (dil, konu, dönem, coğrafi bölge vb.) bilgi kaynakların konu ve alfabetik düzen içerisinde bibliyografik kimliklerini listeleyen ve söz konusu kaynaklara yönlendirme yapan danışma kaynağı türüdür. (BİBLİYOGRAFYA)
20. Genellikle alfabetik olarak düzenlenmiş, belirli bir konu veya bilim alanı ile ilgili terim ve kavramların anlamlarının açıklandığı ve çoğu kez eş anlamlarının da verildiği bu yönüyle kısmi bir yönlendirme de yapan danışma kaynağı türüdür. (SÖZLÜKLER)
21. Sayısal veya kronolojik işaretler taşıyan ardışık bölümlerde yayınlanan ve süresiz olarak devam etmesi amaçlanan herhangi bir ortamda (çevrim içi ya da basılı) yayınlanan bir yayındır. (SÜRELİ YAYIN)
22. Bir olgu, yer, kişi ya da konuyu ele alıp, onu derinlemesine betimleyen, ayrıntılara inen ve yorumlayan yazı türü, araştırma biçimidir. (MONOGRAFİ)

EK H.3.8: Birincil ve İkincil Kaynaklar Çalışma Yaprağı

BİRİNCİL VE İKİNCİL KAYNAKLAR

TARİH: .../ .../2021

Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki fark nedir ve neden önemlidir? Birincil kaynaklar (aynı zamanda orijinal araştırma makaleleri olarak da adlandırılır), araştırmacının bir dönem veya tarihsel bir olay sırasında gerçekte ne olduğuna mümkün olduğunca yaklaşmasına izin verir. Birincil kaynaklar ya çalışılan zaman aralığında oluşturulmuş ya da daha sonraki bir tarihte incelenen olaylara katılan bir katılımcı tarafından oluşturulmuş ve katılımcının ya da gözlemcinin bakış açısını yansıtır. Birincil kaynaklar genellikle bilimsel veya hakemli dergilerde yer alır. İkincil bir kaynak, tarihsel bir olayı veya olayı yorumlayan veya analiz eden bir çalışmadır. İkincil kaynaklar makale ve kitapları inceler; genellikle olaydan en az bir adım çıkarılırlar.

Bilginin birincil bir kaynaktan geldiğini doğrulamak için aşağıdaki soruları sorun:

1. Araştırmayı yürütmek için malzeme ve yöntemler içeriyor mu?
2. Sonuçların her ayrıntısını veriyor mu?
3. Tam referans sağlıyor mu?

Birincil kaynakların örnekleri arasında anılar, mektuplar, röportajlar, otobiyografiler, el yazması koleksiyonları, konuşmalar, fotoğraflar, ses ve video kayıtları ve kamuoyu anketleri yer alır.

İkincil kaynakların bazı özellikleri / örnekleri şunlardır:

- Araştırmacılardan sözlü görüşmelerden alıntı yaparlar.
- Genellikle tam referans bilgilerinden alıntı yapmayın.

İkincil kaynaklara örnek olarak kitaplar, popüler dergiler ve editöre mektuplar verilebilir.

Bu ders için, araştırma konunuz hakkında bilgi içerebilecek birincil ve beş ikincil kaynakları listeleyin.

ARAŞTIRMA KONUNUZ:

BİRİNCİL KAYNAKLAR	İKİNCİL KAYNAKLAR
1.	
2.	
3.	
4.	

EK H.3.10: Millet Kütüphanesi Sanal Gezi Değerlendirme Çalışma Yaprağı

Millet Kütüphanesi Sanal Gezi Değerlendirme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

YÖNERGE

Kıymetli öğretmen adayları, aşağıda Millet Kütüphanesi Sanal Gezisine ait sorular yer almaktadır. Sanal müze gezisine ilişkin görüşlerinizi boşluklara yazınız.

1. Millet Kütüphanesini bir cümle ifade tanımlayacak olsanız nasıl tanımlardınız?

2. Millet kütüphanesi sanal gezi sırasında ilginizi çeken noktalar nelerdir?

3. Millet Kütüphanesi web sayfasını tasarım açısından değerlendiriniz.

4. Millet Kütüphanesinde araştırma yapma isteğinizi 1'den 5'e kadar puan verecek olsanız bu puan kaç olurdu? Neden?

5. Sanal gezi öncesi ve sonrasında Millet Kütüphanesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

6. Millet Kütüphanesinin bilgi okuryazarı birey yetiştirme noktasındaki katkılarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK H.3.11: Çözümlemeli Öykü Çalışma Yaprağı

ÇÖZÜMLEMELİ ÖYKÜ



Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda Nihal Hanım ve öğrencilerinin “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersinde bilgi edinme süreçlerine ilişkin yaşadıkları ile ilgili öyküyü okuyarak soruları cevaplayınız.

BİLGİ OKURYAZARLIĞINA ADIM ADIM...

Nihal Hanım bilimsel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir akademisyen olarak görev yapmış olduğu üniversitede sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin de “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersine girmektedir. Nihal Hanım, dersine girdiği her sınıfta dönem başında bilgi ihtiyacı duyduğu bir konu hakkında araştırma yapmalarını istemektedir. Nihal Hanım’ın amacı öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerini (bilgi edinme, değerlendirme ve bilgiyi etik ve yasal şekilde kullanma) kazandırmaktır. Buna göre Nihal Hanım ödevin hazırlama süresinin iki hafta olduğunu belirterek, iki hafta sonra mail aracılığı ile kendisine göndermelerini istemiştir. Nihal Hanım iki hafta sonunda öğrencilerinin göndermiş olduğu ödevleri incelemiş ve öğrencilerinin bilgi kaynaklarına erişmeden, edinilen bilgilerin raporlaştırılmasına kadar önemli eksikliklerinin olduğunu görmüştür. Nihal Hanım o hafta derse geldiğinde:

-Arkadaşlar ödevlerinizi inceledim. Hepinize süreçte göstermiş olduğunuz hassasiyet için teşekkür ederim. Ancak araştırma sürecinde bazı noktalara dikkat ederseniz eksikliklerinizi tamamlama adına daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bu süreçte eksikliklerinizi giderme konusunda çalışmalarımız devam edecek ancak öncesinde bu ödev sürecine ilişkin sizlerin düşüncelerini öğrenmek istiyorum.

Bunun üzerine öğrencilerinden Mete:

-Hocam daha önce bu şekilde derinlemesine bir araştırma ödevi hazırlamamıştık. Ayrıca kendi adıma ben süreci yönetirken yeterli kaynağa erişemediğim zamanlarda oldukça endişelendim ve bu ödevi yapma konusundaki isteğimin yok olmasına neden

oldu. Özür dilerim hocam ancak bu ödevin bize bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ödevi hazırlama sürecinde bilimsel araştırma yapma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımız için hazırladığımız ödevlerinde bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Sadece bu derse karşı daha fazla bir önyargı oluşturduğuna inanıyorum demiştir.

Mete'nin bu cevabı üzerine sınıfta soğuk bir hava oluşmuştur. Açıkçası Nihal Hanımda öğrencisinden bu tarz bir cevap beklemiyordu. Çünkü Mete oldukça çalışkan ve kendisine verilen görevi layığı ile yerine getirmek için oldukça özenli davranan bir öğrenci idi. Mete'nin düşünceleri karşısında sınıftaki diğer öğrencilerde Nihal Hanım'ın ne gibi bir karşılık vereceğini merakla bekliyorlardı. Ancak Nihal Hanım bu durum karşısında soğukkanlılığını koruyarak Mete'nin bir öğrenci olarak bu düşüncesinin kendince haklı yanları olsa da onların bir araştırma sürecinin ne denli titiz ve dikkatli yürütülmesi gereken bir süreç olduğuna ilişkin farkındalık kazanmaları amacıyla böyle bir ödev verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Nihal Hanım öğrencilerinin araştırma sürecinde kazanmış oldukları bilginin edinilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasına ilişkin birtakım beceriler kazanarak meslek hayatında öğrencilerine de bu becerileri etkin ve doğru bir şekilde kazandırabilmeleri noktasında büyük önem arz ettiğini eklemiştir. Nihal Hanım'ın bu açıklaması üzerine Mete anlık çıkışı karşısında utanmıştır.

Sınıftaki soğuk havanın sona ermesi ile birlikte Nihal Hanım Mete gibi düşünenlerin olup olmadığını sormuş ve öğrencilerinde fikirlerini rahatça ifade edebileceklerini söylemiştir. Bunun üzerine Sanem söz alarak:

-Hocam Mete'nin görüşlerine bende katılıyorum. Başlarda konu hakkında yeterli kaynağa erişemeyeceğimi düşündüm ve ödevi hazırlamak istemedim ve özür dilerim ama bu ödevin çok gereksiz olduğunu düşündüm. Daha sonra ihtiyacım olan konu hakkında çok sayıda kaynağa eriştim ancak bu seferde bu kaynakların hangilerinin benim için en uygun olduğuna karar verme konusunda sıkıntı yaşadım.

Nihal Hanım:

- Evet arkadaşlar, bazı ödevlerde kaynakların oldukça kısıtlı olduğunu ve bu kısıtlı kaynaklarda ki sayfalarca bilginin araştırma ödevinize aktarıldığını gördüm. Ya da bir başka ödevde çok sayıda bilgi kaynağına başvurulduğunu ancak bu kaynaklardan alınan bilgilerin ihtiyaç duyulan bilginin odağından uzaklaşıldığını rastladım. Bilgi kaynaklarını edinme sürecinde sahip oldukları özelliklerin neler olduğunu ve türlerini

- bilmeniz süreci sağlıklı yürütme adına sizlere faydalı olacaktır. Bu süreçte Google Akademik, ScienceDirect, ERIC gibi veri tabalarından, üniversite, il ya da ilçe halk kütüphanelerinden ihtiyaç duyduğunuz çeşitli bilgi kaynaklarına (sözlükler, kitaplar, ansiklopediler, istatistiksel raporlar vb.) erişebilirsiniz. Bu süreçte araştırma yaptığınız konu hakkında kısıtlı kaynağın var olduğunu düşünüyor ya da kaynak çok fazla kaynağa ulaşırsanız bunların hangilerinin bilgi ihtiyacınıza en uygun olduğuna karar vermede endişe duyuyorsanız bu konuda arama stratejinizi güncelleme tavsiye ederim. Bu noktada çeşitli arama stratejilerini (Tırnak işareti, bağlaç, joker kullanımı, sözcük gruplama vb.) kullanmak etkili sonuçlara ulaşmanızda faydalı olacaktır.

- O sırada Kemal söz alarak:

-Hocam bahsettiğiniz bilgi kaynakları arasında veri tabanı konusunda çok fazla bilgi sahibi değilim. Tek bildiğim veri tabanı “Google Akademik” onun dışında diğer veri tabanlarının neler olduğunu ve ne tür bilgileri edinebileceğim konusunda bilgi sahibi olmadığım için eriştiğim kaynakların yeterli olduğunu düşündüm. Ayrıca araştırma konumu “Google Akademi’ye” yazdığım istediğim sonuca ulaşamadım. Çünkü bahsettiğiniz bilgi arama stratejileri hakkında bilgi sahibi değilim. Sonra kütüphane kataloğunda arama yaptım ve eriştiğim kaynaklar ile ödevimi hazırladım.

Son olarak öğrencilerden Aslıhan söz alarak:

- Hocam bu süreçte bilgi kaynaklarına eriştikten sonra bu kaynakların doğru ve güvenilir olduğu ya da bilgi ihtiyacıma olan uygunluğuna ilişkin karar vermede epey zorlandım. Çünkü daha önceki ödevlerimde eriştiğim bilgi kaynaklarında ihtiyacım olan bilgi hakkında bir şeyler var mı yok mu ona bakıyor, varsa bu bilgileri okuyarak doğrudan araştırma raporuma yazıyordum.

Nihal Hanım Aslıhan’ın ifade ettiği bu durumun oldukça önemli olduğuna dikkat çekerek:

- İhtiyaç duyduğunuz bilgiye ilişkin eriştiğiniz kaynak türlerinin mümkün olduğunca çeşitli olması (Kitaplar, bilimsel dergiler, gazeteler, kütüphane katalogları, veri tabanları vb.) konu hakkında farklı bakış açılarını görmeniz bakımından oldukça önemlidir. Buna ilaveten ihtiyaç duyduğunuz bilgi hakkında konu uzmanlarının görüşlerine başvurmanız doğru ve güvenilir bilgiye erişme konusunda sizlerin daha verimli sonuçlar edinmesine fayda sağlayacaktır.

Harun ise söz alarak:

-Hocam teknolojinin gelişmesi ile birlikte günümüzde bilgiye erişimin önemli bir bölümü internet üzerinden gerçekleştirilmektedir. Ancak ihtiyaç duyduğumuz bir konu hakkında çok sayıda web sitesinde bilgi yer almakta ve bu sitelerden edindiğimiz bilgilerin daha sonraki süreçlerde yanlış olduğunu fark ediyoruz. Kendi adıma bu konuda bilgi edindiğim kaynakların doğruluğu ve güvenilirliğini teyit etmede sıkıntı yaşıyorum. Ayrıca ödevi hazırlarken de bu konuda bazı tereddütler yaşadım. Örneğin iki farklı internet sitesinde aynı konu hakkında birbiri ile çelişen bilgilerin yer aldığını gördüm ve hangi bilginin doğru ve güvenilir olduğu konusunda çelişki yaşadım. Sizin vermiş olduğunuz ödevde de böyle bir durumla karşılaştığımızda bize verebileceğiniz tavsiyeler nelerdir?

Nihal Hanım:

-Kemal bu konuda çok önemli bir yere değindin, teşekkür ederim. Bahsetmiş olduğun durum bilgiyi sorgulamadan doğruluğunu kabul eden bireylerin sayısının artmasında ne yazık ki çok etkili. Bu konuda sizlerin dikkat etmesini tavsiye edeceğim ilk husus ihtiyaç duyduğunuz bilgi hakkında kaynağı belli olan internet sitelerinden bilgi edinmeniz olacaktır. Yani “gov (<http://www.eba.gov.tr>), (<http://ailevecalisma.gov.tr>)”, “edu (<http://kastamonu.edu.tr>)” ya da “org (<http://unicef.org.tr>)” gibi güvenilir kaynaklar olmasına dikkat etmeniz. Bunun yanı sıra doğru bilgiyi güvenilir kaynaklardan edinme sürecinde dikkat etmeniz gereken bir diğer nokta eriştiğiniz bilgi kaynağının güncel olmasıdır. Son olarak eriştiğiniz bilgiye 5N1K kuralını (Ne?, Nerede?, Nasıl?, Ne zaman?, Kim?) uygulamanız edindiğiniz bilginin doğruluğunu teyit etmek için sizlere yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra Harun’un de bahsetmiş olduğu bilgiler arasında çelişki olduğunu fark ettiğinizde konu hakkında diğer kaynakları da incelemeniz ve eriştiğiniz bilgi kaynağının güncelliği, kaynakçası, bilgi sunan kaynak kişinin uzmanlık alanı hakkında araştırma yapmanız doğru ve güvenilir bilgiyi elde etmenizde kolaylık sağlayacaktır.

Nihal Hanım’ın öğrencileri ile yapmış olduğu bu konuşma onların bilgiye erişme ve eriştikleri bilgi kaynaklarını değerlendirebilmeleri noktasında fikri sahibi olmalarına yardımcı olmuştur. Ancak Nihal Hanım’ın öğrencilerinin ödevlerini incelediğinde öğrencilerinin edindikleri bilgileri raporlaştırma konusunda önemli eksikliklerinin olduğunu gözlemlemiştir. Konu ile ilgili olarak bazı ödevlerde alıntı yapılan bilginin hangi kaynaktan alındığına dair bir kaynak belirtilmediğini ve

yararlanılan kaynakların yalnızca kaynakça kısmında ifade edildiğini, yararlanılan bir kaynaktaki bilginin olduğu gibi araştırma raporuna aktarıldığını, ayrıca araştırma metni içinde dil ve imla hataları ile sıklıkla karşılaştığını ifade etmiştir. Nihal Hanım'ın bu ifadeleri sonrasında öğrencilerinden Atakan'ın ifadesi sınıftaki diğer öğrencilerin düşüncelerini destekler niteliktedir:

-Hocam kendi adıma konuşmam gerekirse bu ödevi hazırlarken keyif aldığım anlar oldu ancak yazma aşamasında farklı kaynaklardan aldığım bilgileri bir bütün haline getirme konusunda oldukça zorlandım. Bu süreçte de eriştiğim bilgi kaynaklarından edindiğim bilgilerden hareketle konu hakkındaki görüşlerime yer vermekten ziyade kaynaklardan aldığım bilgileri doğrudan aktarmayı tercih ettim ve yararlandığım kaynakları kaynakça kısmına yazdım. Böylece telif hakkı konusunda bir sıkıntı yaşamayacağımı düşündüm.

Atakan'ın bu ifadesinden sonra Begüm, Levent ve İnci'de aynı düşüncede olduklarını ifade etmişlerdir ve içlerinden Begüm bu duruma ek olarak:

-Hocam bu ödevin yayımlanmayacağını düşündüğüm için bu konuya çok fazla dikkat edeceğinizi düşünmemiştim demiştir.

Nihal Hanım öğrencilerinin bu ifadeleri karşısında onların telif hakkı ve intihal kavramlarını karıştırdıklarını ve konu hakkında yeterli duyarlılığa sahip olmadıklarını gözlemlemiştir. Bunun üzerine:

- Arkadaşlar sizlere öncelikle telif hakkı ve intihal kavramlarının farklı anlamlara sahip olduğunu ifade etmeliyim. Telif hakkı, *“Bir fikir veya sanat eserini yaratan kişinin eserden doğan tüm haklarını (kopyalama, çoğaltma, dağıtma, satma ve başka formlarını üretme gibi) ifade etmektedir.”* İntihal ise, *“Başkalarının fikirlerini ve söylemlerini kendine aitmiş gibi sunmaktır. Bir tür akademik hırsızlıktır.”* Her iki kavramında ortak yönleri emeğe saygısızlıktır. Ödevlerinizde sizlerin herhangi bir kaynaktan almış olduğunuz bilgileri hangi kaynaktan aldığınızı metin içinde atıf vermeden kullanmanız bir intihaldir. Bu durum sizlerin bilgiyi oluşturmak için verilen emeğe yeterince saygı göstermediğinize işaret eder. Ayrıca arkadaşlar, hazırlamış olduğunuz ödevlerin yayımlanma durumu sizlerin bilgi kullanımını etkilememeli. Çünkü çalışmalarınızda yararlandığınız her bir cümledeki kelime üzerinde başka araştırmacıların emeği vardır. Bu konudaki bilinçsizlik ve doğru ve yanlış bilginin birbirinden ayrılması ve emeğe saygı gösterme noktasında büyük eksiklikler doğuracaktır. Özellikle geleceğin yeni öğretmenleri olacak olan sizlerin

bu konuda bilinç sahibi olması meslek hayatınızda bilinçli bireyler yetiştirme noktasında büyük önem arz etmektedir. Emeğe saygısı olmayan bir öğretmenin öğrencisine de doğru yolda ilerlemesi mümkün olmayacaktır.

ÖYKÜYLE İLGİLİ ÇÖZÜMLEME SORULARI

Ahlaki Çözümleme

1. Mete ve Sanem'in araştırma ödevi hakkında ifade etmiş olduğu düşünceler doğru mudur? Neden?

Düşünsel Boyut

1. Bilgi edinme sürecinde yararlanabileceğiniz kaynaklar nelerdir?
2. Bilgi edinme sürecinde bilgi arama teknikleri nelerdir?
3. Bilgi kaynaklarının güvenilirliklerini değerlendirmede dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?

Empatik Düşünme

1. Nihal Hanım'ın öğrencilerinin görüşlerini ifade etmesinin ardından yapmış olduğu açıklamalar sonrasında Mete, Sanem, Kemal, Harun ve Atakan'ın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

EK H.3.12: Yapılandırılmış Grid Çalışma Yaprağı

YAPILANDIRILMIŞ GRID⁴⁰



Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda sizlere bilgi kaynakları ve
bilgi kaynaklarına erişme yollarına
ilişkin verilen soruları yanıtlayınız.

1 Veri tabanı	2 Danışma Kaynağı	3 VEYA	4 Konu ile Arama
5 VE	6 LCC	7 Gelişmiş Arama	8 Otobiyografi
9 Kitaplar	10 Tırnak İşareti	11 DDC	12 Kütüphane Katalogu
13 Bibliyografya	14 EOS	15 Ansiklopediler	16

1. Yukarıdakilerden hangisi kütüphane koleksiyonundaki kaynakları ve bu kaynakların kütüphanedeki yerlerini gösterirler? (12)
2. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri ikincil bilgi kaynaklarındandır? (1,2,12,15)
3. Yukarıdakilerden hangisi makale, toplantı bildirileri, raporlar, tezler ve kitapları indeksleyen bilgi kaynağıdır? (1)
4. Yukarıdakilerden hangisi istatistiki raporlar, sözlük ve atlaslar gibi kapsam ve düzen açısından farklılık gösteren çeşitli bilgi kaynaklarını ifade eder? (2)
5. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri birincil bilgi kaynaklarındandır? (8,9)
6. Yukarıdakilerden hangisi arama yaparken kavramların ilişkilendirilerek aramanın genişletilmesinde kullanılır? (3)
7. Yukarıdakilerden hangisi Dewey Onlu Sınıflama sistemidir? (11)

⁴⁰ Yapılandırılmış Grid Puanlanması şu formül uygulanır: $C1/C2 - C3/C4$ = Alınan Puan (C1: Seçilen doğru kutucuk sayısı, C2: Toplam doğru kutucuk sayısı, C3: Seçilen yanlış kutucuk sayısı, C4: Toplam yanlış kutucuk sayısı)

8. Yukarıdakilerden hangisi kütüphane kataloglarında bulunan katalog kaydındaki başlığın kullanılarak kaynağa erişmeyi sağlar? (4)
9. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri kütüphane sınıflama sistemlerini ifade eder? (6, 11,14)
10. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri arama stratejilerindendir? (3,4,5,7,10,)
11. Yukarıdaki kutucuklardan hangisi arama yaparken kavramların ilişkilendirilerek aramanın sınırlandırılmasında kullanılır? (5)
12. Yukarıdakilerden hangisi Kongre Kütüphanesi sınıflama sistemidir? (6)
13. Yukarıdakilerden hangisi birden fazla sözcük bir arada tek bir kavramı ifade ettiği zaman kullanılır? (10)
14. Yukarıdakilerden hangisi ihtiyaç duyulan kaynağının alanı, yayın yılı, dili, türü gibi çeşitli şekillerde sınırlandırılması ve çeşitli arama işleçlerinin kullanılmasına olanak sağlar? (7)
15. Yukarıdakilerden hangisi belli bir konunun çok yönlü olarak ele alınıp sentezlenerek konu alanı uzmanları tarafından yazılan kaynaklardır? (9)

EK H.3.13: Öz Değerlendirme Formu

[illegible]

EK H.3.14: Kelime İlişkilendirme Testi

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ



Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda verilen kelime ilişkilendirme testinde bilgi kaynakları ilişkilendirmiş olduğunuz kelimeleri ilgili boşluklara yazınız. Kesin bir doğru cevap olmadığından aklınıza gele kelimeler konusunda seçme yapmayınız.

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

Bilgi kaynakları.....

İlgili Cümle.....

EK H.3.15: Bilgi Kartları**BİLGİ KARTLARI****BU DERSTE,**

.....

.....

.....

KEŞFETTİM.**BU DERSTE,**

.....

.....

.....

BENİM İÇİN ÇOK ZORDU.**BU DERSTE ÖĞRENDİĞİM,**

.....

.....

.....

BENİ ÇOK ETKİLEDİ.

EK H.3.16: Kelime İlişkilendirme Testi

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ



Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda verilen kelime ilişkilendirme testinde bilgi kaynaklarının analiz edilme süreci ile ilişkilendirmiş olduğunuz kelimeleri ilgili boşluklara yazınız. Kesin bir doğru cevap olmadığından aklınıza gele kelimeler konusunda seçme yapmayınız.

[illegible]

EK H.4: Ders Planı 4

Ders Planı 4	
Dersin Adı	Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Bölüm/ Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf
Tarih	.../.../2021
Amaç	Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinden biri olan bilgi değerlendirme basamağına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.
Kazanımlar	- Bilgi kaynaklarını ihtiyacına uygun şekilde analiz eder. - Eriştiği bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirir.
Öğrenciye Kazandıracağı Yaşamsal Beceriler	Bilgiyi değerlendirme
Önerilen Süre	50'+50'
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler	Çalışma Yaprakları (Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi, Web Sitesi Tanıtım Kartı, Bilgi Kaynakları Analiz Formu), Bilgi Okuryazarlığı İnfografileri (Bilgi Kaynakları Analizi), Bilgisayar
Öğretim Yöntem Teknikleri	Sunuş Yolu Öğretim Stratejisi (Anlatım), Buluş Yolu Öğretim Stratejisi (Soru-Cevap), Örnek Olay, Konuşma Halkası, Gözlem
Öğrenme- Öğretmen Etkinlikleri	- Öğrencilerinize “İhtiyaç duyduğunuz bir konu hakkında eriştiğiniz bilgi kaynaklarını nasıl analiz edersiniz?” sorusunu yöneltiniz. Bu doğrultuda öğrencilerinizin cevaplarını Bilgi Kaynaklarını Nasıl Analiz Ediyorsun? Çalışma Yaprağına yazmalarını ve sınıfta arkadaşları ile paylaşımlarını isteyiniz. - Öğrencilerinize Bilgi Kaynaklarının Analizi İnfografisi aracılığıyla bilgi kaynaklarının etkili şekilde değerlendirilmesinde dikkat etmeleri gereken noktaları açıklanınız. Ardından öğrencilerinize Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi Örnek Olay Okuma Metnini dağıtınız. Örnek olay okuma metnindeki kahramanların neler düşündüğüne ilişkin öğrencilerinizin düşüncelerini paylaşımlarını isteyiniz. - Öğrencilerinizin çevrim içi bilgi kaynaklarını değerlendirmek ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla seçmiş oldukları bir web sitesini “Web Sitesi Tanıtım” kartı aracılığı ile analiz etmelerini isteyiniz. - Öğrencilerinize uygulama sürecinin başında verilen araştırma ödevinde edindikleri bilgi kaynaklarını, Bilgi Kaynakları Analizi Çalışma Yaprağında

		yer alan boşlukları doldurmalarını isteyiniz. Ardından öğrencilerinizin çalışma yarağından hareketle arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmalarını isteyiniz. - Öğrencilerinizin bilgi kaynaklarının analizi konusunda derste öğrendiklerinden yola çıkarak araştırma görevlerinde fark ettikleri hataları ortaya koymak için Çıkarımlarım Çalışma Yapağında yer alan boşlukları doldurmalarını isteyiniz.
Ölçme	ve	Öğrencilerinizin benzetme oluşturması üzerine kurulu biçimlendirici bir değerlendirme şekli olan “Analoji” uygulayınız. Süreçte öğrencilerinize anlık geri bildirimlerde bulununuz. Ardından öğrencilerinizin süreci değerlendirmeleri için araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formunu doldurmaları isteyiniz. Devamında ders öncesinde uygulanan kelime ilişkilendirme testini tekrar uygulayınız.
Sonraki Hazırlık	Derse	Öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgilerden hareketle bilgi kaynaklarını doğruluk ve güvenilirlik açısından değerlendirerek eksik gördüğü kısımları güncellenmesi isteyiniz.

EK H.4.1: Bilgi Kaynağını Nasıl Analiz Ediyorsun? Çalışma Yaprakı

BİLGİ KAYNAĞINI NASIL ANALİZ EDİYORSUN?

Adı- Soyadı:

Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yapmış olduğunuz bir araştırmada eriştiğiniz bilgi kaynaklarını nasıl analiz edersiniz? Bu konudaki kriterlerini maddeler halinde yazınız.

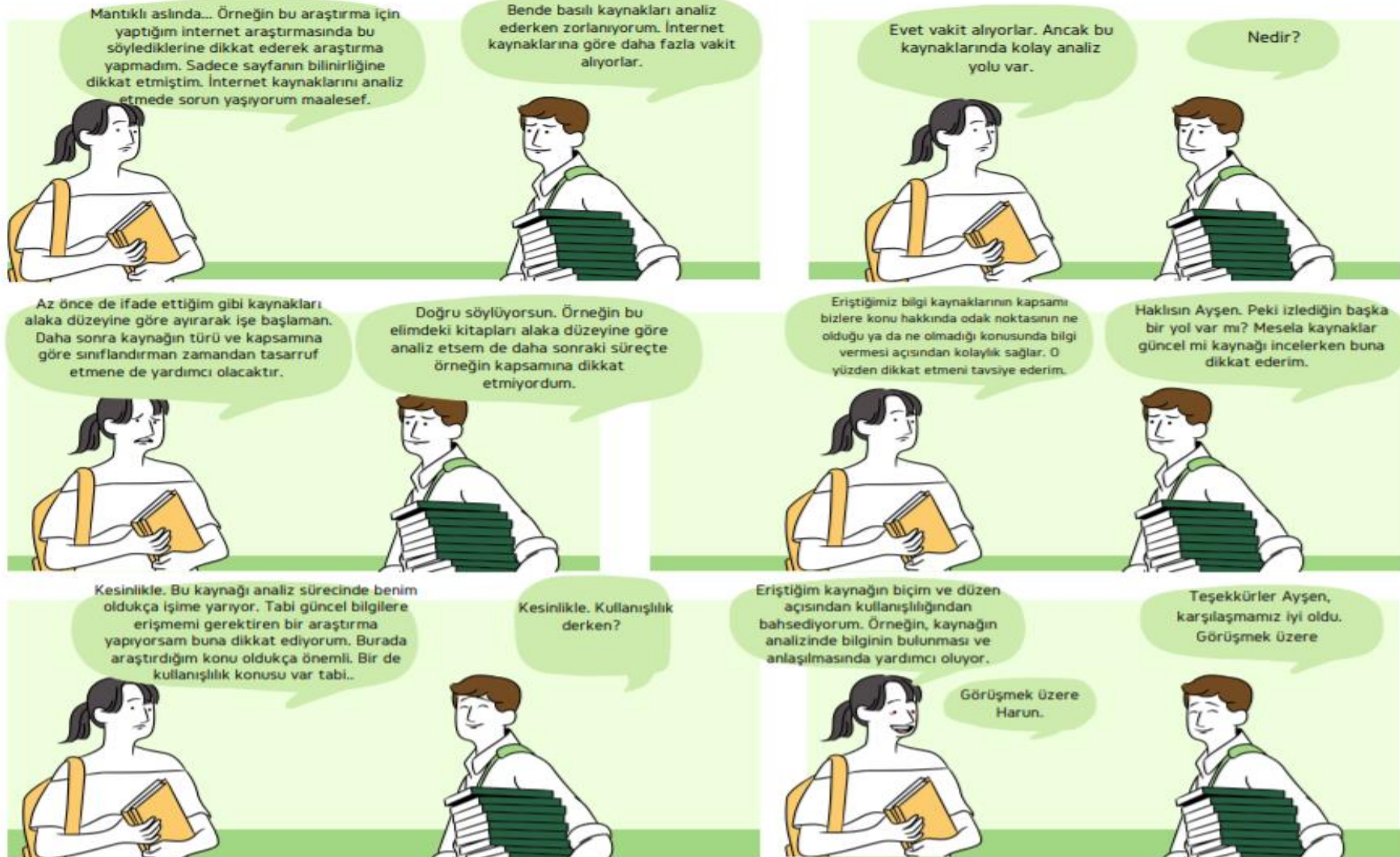
...

EK H.4.2: Gizli Sorun: Bilgi Kaynağı Analizi Örnek Olay Metni

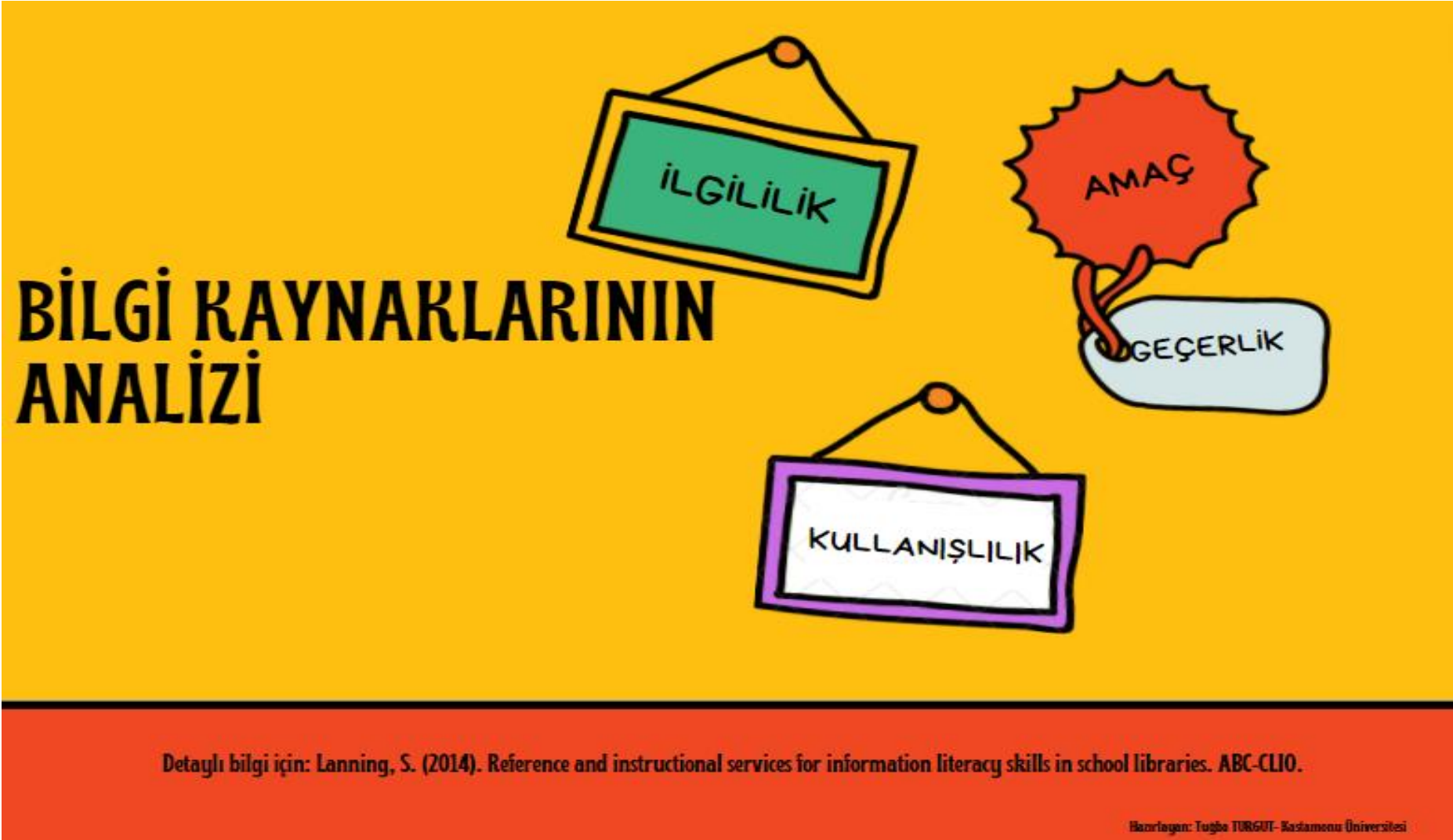
GİZLİ SORUN: BİLGİ KAYNAĞI ANALİZİ



GİZLİ SORUN: BİLGİ KAYNAĞI ANALİZİ



EK H.4.3: Bilgi Kaynaklarının Analizi İnfografisi



ALAKA DÜZEYİ

Alaka düzeyi, ilk kesiktir.

Bu adımda hayatta kalan bilgi veya kaynaklar ne olursa olsun, soru veya ele alınması gerekenlerle ilgili olmalıdır.

Alaka düzeyi, bilgilerin araştırma makaleniz veya projenizle alakalı olup olmadığını veya kaynağın ihtiyaçlarınızla ilgili olup olmadığını belirlemektir.

Bilgi ihtiyacına cevap vermeme yardımcı olur mu?
- Önerdiğim araştırma sorusuna veya belirttiğim hipoteze hitap ediyor mu? Değilse benim fikrimi kanıtlamaya yardımcı olan olumsuz bir örnek mi?

AMAÇ

Bilgi ve kaynak amaç yönünden kaynağın türü, kapsamı ve stili açısından incelenmelidir.

Bilgi kaynağının kapsamı içerik oluşturucunun kaynağın odak noktasının ne olacağını ya da olmayacağı konusundaki bilinçli kararını yansıtmaktadır.

Bilgi kaynağının stili, en geniş anlamı ile yazarın kelime seçimidir. Ayrıca yazarın bakış açısı ve hedef kitleye hitabını ifade etmektedir.

GEÇERLİLİK

Geçerlik bir kaynağın gerçeğe dayalı olmasıdır.

Geçerlik bir kaynağın değerinin tüm resmini oluşturmak için -Zamandalık, Doğruluk ve Yetki olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır.

Zamandalık, bilgi kaynağındaki bilgilerin ne kadar güncel olduğunu sorar.

Doğruluk, ise sunulan bilgilerin doğruluğunu ifade etmektedir. Bu maddenin uygulanabilmesi için iki veya daha fazla kaynağın karşılaştırılması gerekmektedir.

Otorite, bilgi kaynağını kimin yazdığını, niteliklerinin neler olduğunu ifade etmektedir.

KULLANILABİLİRLİK

Kullanılabilirlik, kaynağın ne kadar iyi tasarlanmış olduğudur.

Kullanılabilirlik, biçim ve düzenleme olmak üzere iki faktörden oluşur.

Kullanılabilirlik, biçim ve düzenleme olmak üzere iki faktörden oluşur.

Biçim kaynağın fiziksel varlığıdır. Yani, bilgi kaynağındaki öğelerin nasıl görüldüğü anlamına gelir.

Düzenleme, bilgi kaynağının entelektüel tasarımıdır. Bilgilere erişmek için tüm tasarımları içerir.

Kaynak: Lanning, S. (2014). Reference and instructional services for information literacy skills in school libraries. ABC-CLIO.

EK H.4.5: Bilgi Kaynakları Analizi Çalışma Yaprağı

BİLGİ KAYNAKLARI ANALİZ FORMU

Ek

1. Kaynak:		
İlgililik	☐ İlgili	Bu öge araştırmamda bana yardımcı oluyor mu? Açıklayınız.
Amaç	☐ Kaynak türü ☐ Stil ☐ Kapsam	Bu ne tür bir kaynak ve konumun ne kadarını kapsıyor?
Geçerlik	☐ Güncellik ☐ Doğruluk ☐ Uzmanlık	Bilgiler güncel ve doğru mu? Kim yazdı ve yayınladı?
Derece	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ F	Öğenin genel kalitesi nedir ve bu yargıyı hangi kanıtlar destekler?
2. Kaynak:		
İlgililik	☐ İlgili	Bu öge araştırmamda bana yardımcı oluyor mu? Açıklayınız.
Amaç	☐ Kaynak türü ☐ Stil ☐ Kapsam	Bu ne tür bir kaynak ve konumun ne kadarını kapsıyor?
Geçerlik	☐ Güncellik ☐ Doğruluk ☐ Uzmanlık	Bilgiler güncel ve doğru mu? Kim yazdı ve yayınladı? Nitelikleri nelerdir?
Derece	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	Öğenin genel kalitesi nedir ve bu yargıyı hangi kanıtlar destekler?

EK H.4.6: Web Sitesi Analizi Çalışma Yapağı

WEB TANITIM KARTI

Web Sitesinin Adı:.....

.....

Web Sitesine Erişim Adresi:.....

.....

Web Sitesinin Amacı:

.....

.....

Web Sitesinin Tarihçesi:

.....

.....

Web Sitesinin Hedef Kitlesi:

.....

.....

Web Sitesindeki Bilgilerin

Kaynağı:

.....

Doğruluğu:

.....

Güncelliği:

.....

Ulaşılabilirliği:

.....

Web Sitesini Kullanım Kolaylığı:

.....

Web Sitesinin Tasarımı:

.....

Web Sitesindeki Bilgi Servislerinin Durumu:

.....

Bilgilerin Etik ve Yasal Kullanımı:

.....

EK H.4.7: Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

[illegible]

EK H.4.8: Kelime İlişkilendirme Testi

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ



Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda verilen kelime ilişkilendirme testinde bilgi kaynaklarının analiz edilme süreci ile ilişkilendirmiş olduğunuz kelimeleri ilgili boşluklara yazınız. Kesin bir doğru cevap olmadığından aklınıza gele kelimeler konusunda seçme yapmayınız.

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

Bilgi kaynağı analizi.....

İlgili Cümle.....

EK H.4.9: Kelime İlişkilendirme Testi

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ



Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda verilen kelime ilişkilendirme testinde bilgi kaynaklarının analiz edilme süreci ile ilişkilendirmiş olduğunuz kelimeleri ilgili boşluklara yazınız. Kesin bir doğru cevap olmadığından aklınıza gelen kelimeler konusunda seçme yapmayınız.

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

İlgili Cümle.....

EK H.5: Ders Planı 5

Ders Planı 5	
Dersin Adı	Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Bölüm/ Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf
Tarih	.../.../2021
Amaç	Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinden biri olan bilgi değerlendirme basamağına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.
Kazanımlar	- Bilgi kaynaklarının etik kullanımının önemini kavrar. - Bilgi kaynaklarını kullanır.
Öğrenciye Kazandıracağı Yaşamsal Beceriler	Bilgiyi kullanma
Önerilen Süre	50'+50'+50'
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akademi Manşeti Çalışma Yaprığı, Örnek Olay: İntihal ile İmtihan Okuma Metni, Şapkana Göre Düşün Çalışma Yaprığı, Kaynakları Etik ve Yasal Şekilde Kullanıyorum Çalışma Yaprığı, Bilgi Okuryazarlığı İnfografileri, Atıf Stilleri Sunumu (PPT), Bilgisayar,
Öğretim Yöntem Teknikleri	Sunuş Yolu Öğretim Stratejisi (Anlatım), Buluş Yolu Öğretim Stratejisi (Soru- Cevap, Örnek Olay, Tartışma), Gözlem, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, İşbirlikli Öğrenme (Afiş çalışması),
Öğrenme-Öğretmen Etkinlikleri	- Öğrencilerinize bilginin etik ve yasal kullanımı sürecindeki önemi hakkında aşağıdaki soruyu yönelterek konu hakkındaki cevaplarını arkadaşları ile paylaşımlarını isteyiniz. Ardından öğrencilerinizin bilginin etik ve yasal kullanımına dikkat çeken bir gazete haberi yazacaklarını açıklayınız. Buna göre öğrencilerinize Akademi Manşeti Çalışma Yaprığını dağıtınız. Gazete haberini yazan öğrencilerinizin sınıfta arkadaşları ile paylaşımlarını sağlayınız. - Öğrencilerinize Örnek Olay: İntihal ile İmtihan Okuma Metnini dağıtınız. Ardından öğrencilerinizin sürecin başındaki mevcut

		grupları (Evet Mi Hayır Mı? Etkinliğindeki gruplar) bir şapka rengi seçerek şapkanın rengine göre metni değerlendirmelerini isteyiniz. - Öğrencilerinize bilginin etik ve yasal kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin Atıf Stilleri Sunumu aracılığıyla bilgilendirmede bulunarak bu süreçte metin içi göndermede bulunma, kaynakça yazım stillerini (APA6, Chicago) açıklayınız. Devamında öğrencilerinize Kaynakları Etik ve Yasal Şekilde Kullanıyorum Çalışma Yaprığını dağıtarak ilgili boşlukları doldurmalarını ifade ediniz. - Öğrencilerinize öğrencilerinizin sürecin başındaki mevcut grupları (Evet Mi Hayır Mı? Etkinliğindeki gruplar) ile bilginin etik ve yasal kullanımını anlatan bir afiş hazırlamaları isteyiniz. Hazırlanan afiş çalışmalarının paylaşımlarını sağlayınız. - Öğrencilerinizin bilgi kaynaklarının etik ve yasal kullanımı konusunda derste öğrendiklerinden yola çıkarak araştırma görevlerinde fark ettikleri hataları ortaya koymak için Çıkarımlarım Çalışma Yaprığında yer alan boşlukları doldurmalarını isteyiniz.
Ölçme	ve	Öğrencilerinizin dersteki öğrenme sürecini değerlendirmelerini ve düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemek amacıyla biçimlendirici bir değerlendirme şekli olan “Çift Sütun” uygulayınız. Öğrencilerinizin süreci değerlendirmeleri için öz değerlendirme formunu doldurmaları isteyiniz. Ardından öğretmen adaylarının ders sürecindeki öğrenmelerini değerlendirmek amacı ile Tanılayıcı Dallanmış Ağaç etkinliği gerçekleştirilerek süreç sonlandırılır.
Kapanış		Öğretmen adaylarına araştırma katılım sağlamalarından ötürü teşekkür edilerek araştırma süreci sona erer.

EK H.5.1: Akademi Manşeti Çalışma Yaprağı

AKADEMİ MANŞETİ

Bilginin Etik ve Yasal Kullanımını içeren bir gazete haberi yazınız.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

EK H.5.2: Örnek Olay: İntihal ile İmtihan Okuma Metni

Örnek Olay: İntihal ile İmtihan

Hülya Hanım sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersine girmektedir. Öğrencilerinden ikişerli grup olarak bir araştırma ödevi hazırlamalarını istemiş ve hazırlanan araştırma ödevinin final sınavının %50’sini oluşturacağını ifade etmiştir. Hülya Hanım ayrıca öğrencilerinin hazırlamış oldukları ödevleri intihal programı ile kontrol edeceğini intihal yüzdesinin %20’yi geçtiği takdirde öğrencilerinin ödevden sıfır puan alacaklarını bu sebeple ödevlerini özenli hazırlamalarını söylemiştir. Bunun üzerine sınıfta öğrenciler ikişerli grup olmaya başlamış ve bu gruplardan biride Ceyda ve Ceyhun’un grubudur. Ceyda ve Ceyhun araştırma konusu olarak “Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Gelişimi” belirlemişlerdir. Buna göre iki arkadaş araştırma sorularını oluşturmuş ve araştırmalarında şu sorulara yanıt aramışlardır:

- Dünya’da sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi nasıldır?
- Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi nasıldır?

Ceyda ve Ceyhun araştırma sorularını belirledikten sonra aralarında araştırma sorularını paylaşmış Ceyda birinci, Ceyhun ise ikinci araştırma sorusunu almıştır. Bu şekilde her ikisi de paylaştıkları araştırma sorularını ayrı ayrı raporlaştırıp son aşamada tek bir araştırma raporu haline getirmeye karar vermişlerdir. Araştırma sürecinde Ceyda dünyadaki sosyal bilgiler öğretiminin gelişimi ile ilgili bir basılı bir kaynaktan eriştiği bilgileri kendi araştırma raporuna yazar ve alıntı yaptığı kaynağı yalnızca kaynakça bölümünde ifade eder. Ceyhun ise Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretiminin gelişimi ile ilgili hazırlanmış kronolojik tabloya araştırma raporunda başka bir stilde ifade ettiği için kaynakça kullanmayı gerekli görmemiş ve ilgili kaynağa göndermede bulunmamıştır. Ayrıca Ceyhun araştırdığı konu ile ilgili diğer kaynaklardaki bazı bilgileri ilk kaynağa başvuru yapmadan yalnızca alıntı yaptığı kaynağa göndermede bulunarak araştırma raporuna yazmıştır. Ceyda ve Ceyhun araştırma raporunu bu ve buna benzer yolları izleyerek oluşturmuşlardır. İki arkadaş her ne kadar ödevlerini özenli hazırladıklarını ve yüksek bir puan alacaklarını düşünseler de sonuç bekledikleri gibi olmamıştır.

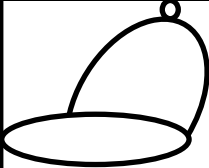
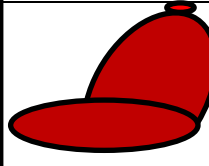
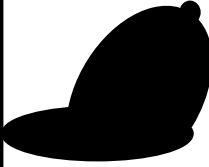
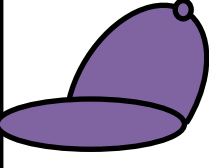
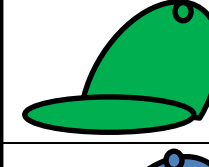
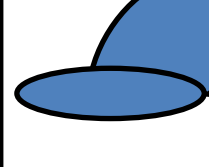
Final haftasının bitimi ile Ceyda ve Ceyhun sınav notlarına baktıklarında bekledikleri nottan düşük aldıklarını görmüş ve bu durum karşısında büyük bir üzüntü yaşamışlardır. Birlikte Hülya Hanım'a giderek final notlarının düşük olduğunu ifade ettiklerinde Hülya Hanım Ceyda ve Ceyhun'a araştırma raporunun intihal yüzdesinin oldukça yüksek çıktığı için düşük puan aldıklarını ifade etmiştir. Buna ek olarak şu sözleri söylemiştir: Arkadaşlar bütün dönem boyunca sizlere araştırma süresince hassasiyet göstermeniz gereken noktaları özellikle vurgulayarak anlatmaya çalıştım. Sizlere konu ile ilgili örnek olaylar, araştırma raporlarından örnekler sunarak konunun önemini vurgulamama karşın dersi yeterince dikkatli dinlememeniz bu durumun bir nedeni oldu. Umarım bu durumdan ders çıkarırsınız demiştir. Hülya Hanım'ın bu sözleri üzerine Ceyda ve Ceyhun hocalarının haklı olduğunu ifade ederek özür dilemiş ve bütünleme sınavında bu durumu telafi edeceklerini söyleyerek odadan ayrılmışlardır.

EK H.5.3: Şapkana Göre Düşün! Çalışma Yaprağı

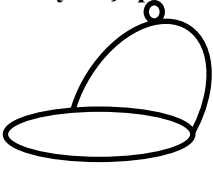
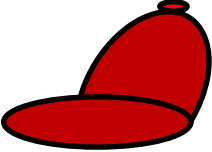
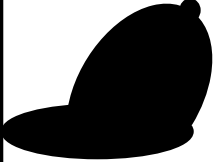
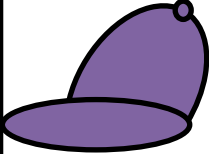
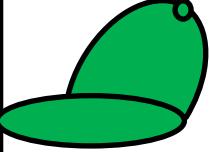
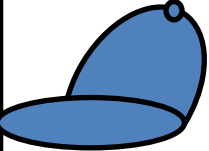
ŞAPKANA GÖRE DÜŞÜN!⁴¹



Değerli öğretmen adayları okumuş olduğunuz örnek olaydan yola çıkarak akademik intihal konusundaki düşüncelerinizi 4'erli gruplar oluşturarak tartışınız ve gruptan bir sözcü seçerek aşağıda verilen şapkaların düşünme tarzına göre değerlendiriniz.

	Beyaz Şapka: Tarafsızlığı ifade etmektedir. Bu şapka olgular ve rakamlar ile ilgilenecek tarafsızlığı sembolize eder. Öte yandan verilerin tarafsız sunulmasını ve bilgi ihtiyacını ve eksikliğini içeren bir düşünme tarzını benimsemektedir. Bu şapkanın amacı, kişisel görüş, yorum ve yargılara yer vermeden saf bilgiye ulaşmaktır.
	Kırmızı Şapka: Olaylara mantıksal yaklaşım yerine duygular ve sezgiler aracılığıyla yaklaşmayı benimsemektedir. Böylelikle duygular ön plana çıkar. Bu şapkanın amacı, kişinin olaylara bakışını ve duygularını ortaya çıkarmaktır.
	Siyah Şapka: Olumsuzluk, yargı ve dikkatli olmayı ifade etmektedir. Kırmızı şapkanın aksine olaylara mantıksal açıdan bakar fakat olaylara her zaman olumsuz yaklaşır. Bu şapkanın amacı, herkes tarafından uygulanması mümkün doğru-yanlış mantığına uygun veriler ortaya koymaktır.
	Sarı Şapka: Mantıksal olumluluğu ifade etmektedir. Olumlu ve pozitif düşünmenin hakimidir. Bu şapkanın amacı, herhangi sunulan önerinin ne işe yarayacağını sağladığı faydalar açısından değerlendirmektir.
	Yeşil Şapka: Yaratıcılığı ifade etmektedir. Bu şapkanın amacı, bir fikirden hareketle yeni fikirlerin üretilmesini ortaya çıkarmaktır.
	Mavi Şapka: Kontrolü ifade etmektedir. Bu şapkanın amacı, kendisi dışında konu hakkındaki düşüncelere odaklanarak üzerinde düşünülecek konuda tanımlamalar yapmak, odak noktasını belirlemektir.

⁴¹ Şapka renklerinin açıklamasında Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi (2007) araştırmasından yararlanılmıştır.

Beyaz Şapka 	
Kırmızı Şapka 	
Siyah Şapka 	
Sarı Şapka 	...
Yeşil Şapka 	
Mavi Şapka 	

EK H.5.4: Kaynakları Etik ve Yasal Şekilde Kullanıyorum Çalışma Yaprağı

KAYNAKLARI ETİK VE YASAL ŞEKİLDE KULLANIYORUM



Değerli öğretmen adayları, aşağıda künyeleri verilen bilgi kaynaklarını APA 6 formatına uygun şekilde verilen boşluklara yazınız.

a. Yayın adı: Sosyal bilgiler dersinde bulmaca kullanıyorum

Yazar/lar: Selahattin Kaymakcı

Basım Yılı: 2012

Dergi Adı: Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)

Cilt-Sayı: 2(2)

Sayfa no: 86-99

APA6.....

.....

.....

Chicago.....

.....

.....

.....

b. Yayın Adı: Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller

Yazar/lar: Cemil Öztürk, Rahmi Otluoğlu, Sevgi Coşkun Keskin

Basım Yılı: 2002

Yayınevi: Pegem Yayınları

Basım Yeri: Ankara

APA6.....

.....

.....

Chicago.....

.....

.....

.....

c. Yayın Adı: Türkiye'nin enerji kaynağı arayışındaki en büyük keşfi**Yazarlar/lar:** Özlem Kılıç Ekici**Erişim Adresi:** <https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/makale/turkiyenin-enerji-kaynagi-arayisindaki-en-buyuk-kesfi>**Yayın Tarihi:** Ekim, 2020**Dergi Adı:** Bilim ve Teknik**APA6.....****Chicago.....****d. Yayın Adı: Bilim, teknoloji ve sosyal değişme****Bölüm Başlığı:** Orta çağda dünyada bilim, teknoloji ve sosyal değişme**Yazar/lar:** Cemil Cahit Yeşilbursa**Basım Yılı:** 2008**Yayınevi:** Pegem Yayıncılık**Basım Yeri:** Ankara**APA6.....****Chicago.....**

...

e. Yayın Adı: Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik Araştırma**Yazar/lar:** Osman Çepni, Fatih Aydın, Ali Çağatay Kılınç**Dergi Adı:** Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**Cilt-Sayı:** 12(3)**Sayfa no:****APA6.....****Chicago.....**

EK H.5.5: Çift Sütun**ÇİFT SÜTUN**

Değerli öğretmen adayları, aşağıda verilen kelimelerin karşısında boş bırakılan satıra bildiklerinizi yazınız.

Bilimsel Etik

Telif Hakkı

İntihal

Kaynakça

Atıf

EK H.5.6: Kelime İlişkilendirme Testi

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ



Değerli öğretmen adayları,
Aşağıda verilen kelime ilişkilendirme testinde
bilgi kaynaklarının analiz edilme süreci ile
ilişkilendirmiş olduğunuz kelimeleri ilgili
boşluklara yazınız. Kesin bir doğru cevap
olmadığından aklınıza gele kelimeler
konusunda seçme yapmayınız.

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

Bilginin kullanımı.....

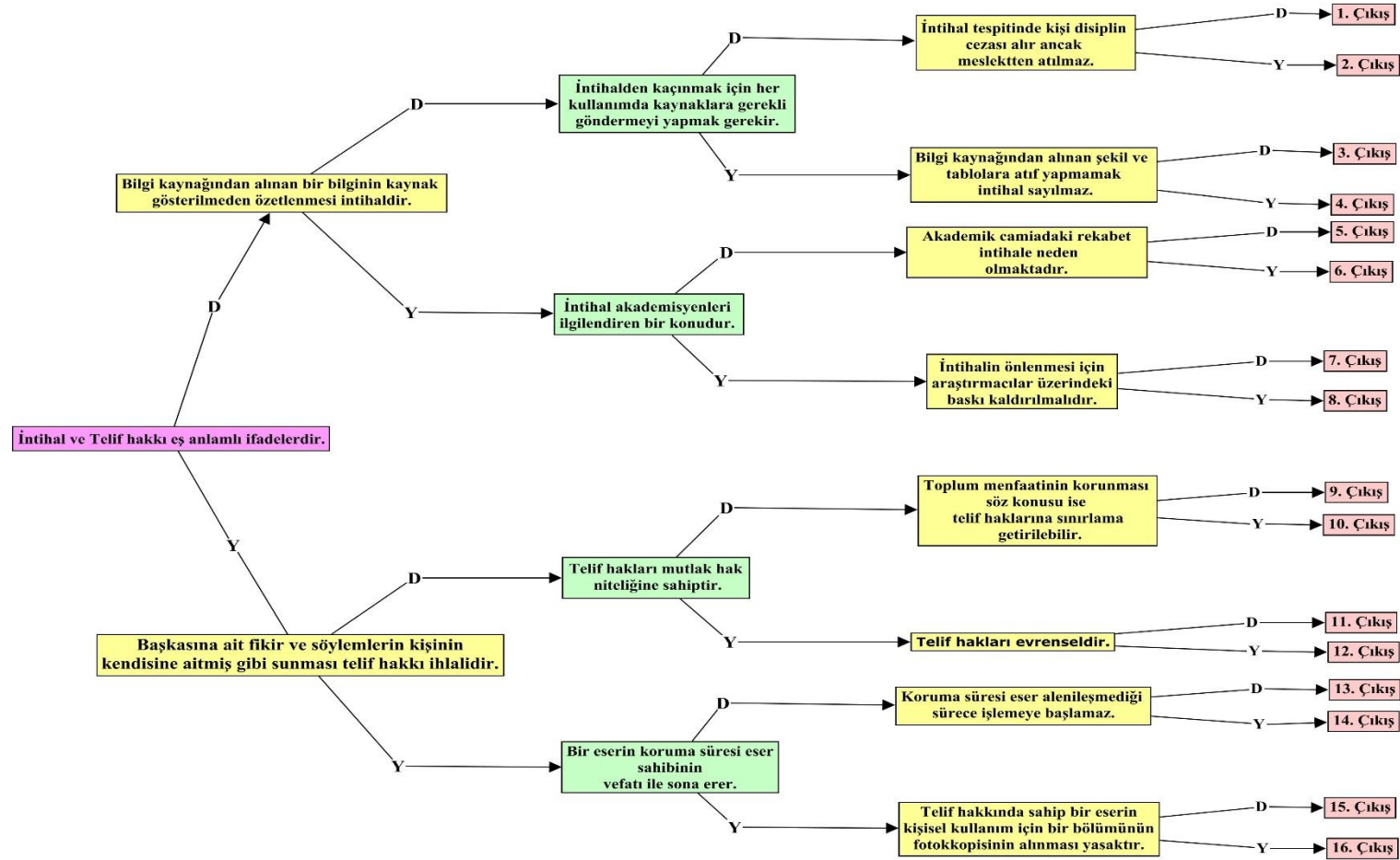
İlgili Cümle.....

EK H.5.7: Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

[illegible]

EK H.5.8: Telif Hakkı ve İntihal Tanılayıcı Dallanmış Ağaç



EK H.5.9: Çalışma Yapraklarının Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar

Kitap, Makaleler ve Bilimsel Bildiriler

Aksüt, M., Er, O., Tüfekçioğlu, B., Marangoz, M. M. ve Çetin, Ş. (?). Üniversite öğrencilerinin web sitelerinin değerlendirme kriterlerine ilişkin görüşleri. Erişim Adresi: <https://tinyurl.com/24ttsdx> (Erişim Tarihi: 08.03.2021).

Aslantaş, S. (2016). Prof. Halil İnalçık'ın (1916-2016) akademik biyografisi. *Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü Araştırma Dergisi*, 1(1), 112-129.

Can, H. A. & Semerci, N. (2010). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 39-52.

Çakmak, N. (2015). Lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanılgıları. *Türk kütüphaneciliği*, 29(2), 212-240.

Çakmak, N. ve Baysen, E. (2022). Bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin intihal ile ilgili bilgileri ve uygulamalarındaki gelişim. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 248-283.

Çukadar, S., & Çelik, S. (2002). Araştırmacıların bilgiye erişimde kullandıkları araçlar: online kütüphane katalogları, veri tabanı ara yüzleri ve arama motorları. *VIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 19.

Ercegovac, Z. (2008). *Information literacy: search strategies, tools & resources for high school students and college freshmen*. ABC-CLIO.

Erginer, G. Monografi yönteminin ana nitelikleri (Halkbilimde monografik çalışmalar). *Antropoloji*, (12).

Gücükoğlu, B., & Reis, Z. A. (2014). Türkiye'de ve Dünyada İntihalin Yaptırımları. In *meeting of Akademik Bilişim*.

Lanning, S. (2014). *Reference and instructional services for information literacy skills in school libraries*. ABC-CLIO.

Kurbanoglu, S. (2002). WWW bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 11-25.

Kurulgan, M. ve Bayram, F. (2006). Üniversite kütüphaneleri web sitelerinin biçim ve içerik analizi: Türkiye'deki uygulamaya ilişkin bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(2), 141-172.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı. <https://tinyurl.com/26jwf3at> (Erişim Tarihi: 05.03.2021).

Riedling, A. M. (2007). *An educator's guide to information literacy: what every high school senior needs to know*. Libraries Unlimited.

Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B., & Lowe, C. A. (1998). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Information Resources Publications, Syracuse University, 4-194 Center for Science and Technology, Syracuse.

Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Şemsiye Bir Kavram: Bilgi Okuryazarlığı. Turan, R. ve Akdağ, H. (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

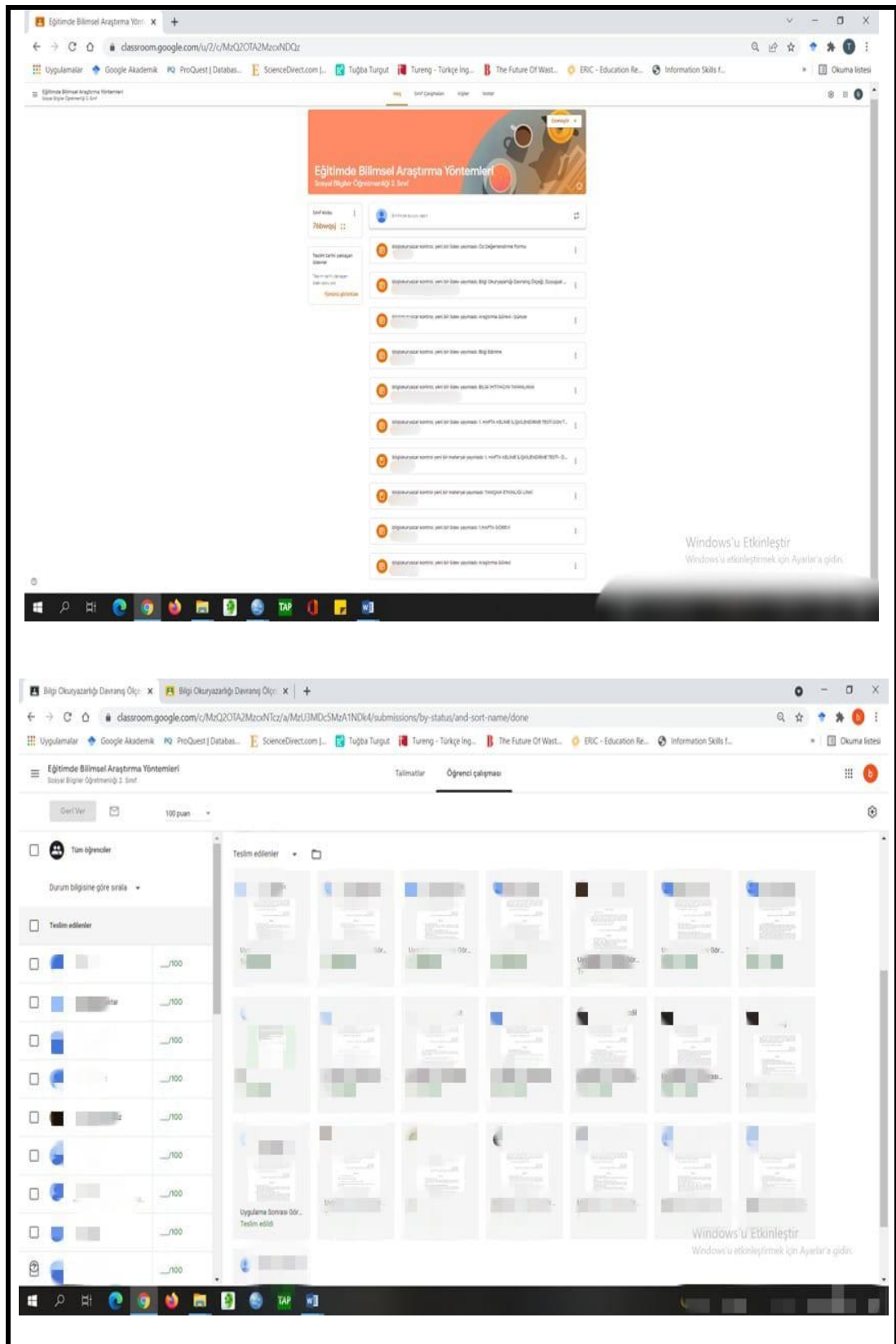
<http://hubo.hacettepe.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 25.12.2020).

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/page/dergiler-icin-onemli-aciklamalar> (Erişim Tarihi: 20.02.2021)

<https://www.telifhaklari.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.02.2021)

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/58738/mod_resource/content/1/BBY151%20Bilgi%20Kaynaklar%C4%B1%20I%2010.%20Hafta.pdf (Erişim Tarihi: 10.03.2021).

EK I: Uygulama Ekran Görüntüleri



[illegible]

EK İ: Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Standartlar	Performans Göstergeleri	Çıktılar
1. Bilgi okuryazarı öğrenci, ihtiyaç duyulan bilgilerin niteliğini ve kapsamını belirler.	1.1. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ihtiyacını tanımlar ve ifade eder.	1.1.1. Eğitimle görüşür ve araştırma konusunu veya diğer bilgi gereksinimlerini belirlemek için sınıf tartışmalarına, meslektaş çalışma gruplarına ve elektronik tartışmalara katılır. 1.1.2. Bir tez bildirimini geliştirir ve bilgi ihtiyacına göre sorular oluşturur. 1.1.3. Konuya aşinalık arttırmak için genel bilgi kaynaklarını araştırır. 1.1.4. Geliştirilebilir bir odaklanma elde etmek için gereken bilgiyi tanımlar veya değiştirir. 1.1.5. Bilgi ihtiyacını açıklayan temel kavramları ve terimleri tanımlar. 1.1.6. Yeni bilgilerin üretilmesi için mevcut bilgilerin orijinal düşünce, deney ve / veya analizle birleştirilebileceğini kabul eder.
	1.2. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi için çeşitli kaynak türleri ve potansiyel kaynak biçimlerini tanımlar.	1.2.1. Bilgilerin resmi ve gayri resmi olarak nasıl üretildiğini, düzenlendiğini ve yayıldığını bilir. 1.2.2. Bilginin bilgiye ulaşma şeklini etkileyen disiplinler halinde düzenlenebileceğini kabul eder. 1.2.3. Potansiyel kaynakların farklı biçimlerde (Örneğin, multimedya, veri tabanı, web sitesi, veri kümesi, görsel / işitsel, kitap) değerini ve farklılıklarını tanımlar.

	1.2.4. Potansiyel kaynakların amacını ve izleyicisini tanımlar (Örneğin, popüler ve bilimsel, güncel ve tarihsel). 1.2.5. Birincil ve ikincil kaynaklar arasında ayrım yapar, kullanım ve önemlerinin her disipline göre nasıl değiştiğini bilir. 1.2.6. Birincil kaynaklardan elde edilen ham verilerle bilgilerin oluşturulması gerekebileceğini fark eder.
1.3. Bilgi okuryazarı öğrenci, gerekli bilgiyi edinmenin maliyet ve faydalarını göz önünde bulundurur.	1.3.1. İhtiyaç duyulan bilginin kullanılabilirliğini belirler ve bilgi arama sürecini yerel kaynakların ötesine genişletme konusunda kararlar alır (Örneğin, kütüphaneler arası kredi; diğer yerlerde kaynakları kullanarak, görüntüler, videolar, metinler veya sesler elde ederek) işlem arayan bilgileri genişletme konusunda kararlar alır. 1.3.2. Gerekli bilgileri toplamak ve içeriğini anlamak için yeni bir dil veya beceri (örneğin, yabancı veya disiplin temelli) edinmenin uygulanabilirliğini dikkate alır. 1.3.3. Gerekli bilgileri elde etmek için gerçekçi bir genel plan ve zaman çizelgesi tanımlar.
1.4. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ihtiyacının niteliğini ve kapsamını yeniden değerlendirir.	1.4.1. Soruyu netleştirmek, düzeltmek veya düzenlemek için gereken ilk bilgileri gözden geçirir. 1.4.2. Bilgi kararları ve seçimleri yapmak için kullanılan ölçütleri açıklar.

2. Bilgi okuryazarı öğrenci, gerekli bilgiye etkin ve verimli bir şekilde erişir.	2.1. Bilgi okuryazarı öğrenci, gerekli bilgilere erişmek için en uygun araştırma yöntemlerini veya bilgi alma sistemlerini seçer.	2.1.1. Uygun araştırma yöntemlerini tanımlar (örneğin, laboratuvar deneyi, simülasyon, saha çalışması). 2.1.2. Çeşitli araştırma yöntemlerinin faydalarını ve uygulanabilirliğini araştırır. 2.1.3. Bilgi erişim sistemlerinin kapsamını, içeriğini ve organizasyonunu inceler. 2.1.4. Araştırma yönteminden veya bilgi alma sisteminden ihtiyaç duyulan bilgilere erişmek için etkili yaklaşımları seçer.
	2.2. Bilgi okuryazarı öğrenci, etkili bir şekilde tasarlanmış arama stratejileri oluşturur ve uygular.	2.2.1. Araştırma yöntemine uygun bir araştırma planı geliştirir. 2.2.2. Gereken bilgi için anahtar kelimeleri, eş anlamlıları ve ilgili terimleri tanımlar. 2.2.3. Disipline veya bilgi edinme kaynağına özgü kontrollü kelimeleri seçer. 2.2.4. Seçilen bilgi alma sistemi için uygun komutları kullanarak bir arama stratejisi oluşturur (Örneğin, Boolean operatörleri, kısaltma ve arama motorları için yakınlık; kitaplar için endeksler gibi dahili organizatörler). 2.2.5. Farklı kullanıcı dilleri ve arama motorlarını kullanarak farklı komut dilleri, protokoller ve arama parametreleriyle farklı bilgi alma sistemlerinde arama stratejisini uygular. 2.2.6. Disipline uygun araştırmacı protokolleri kullanarak aramayı uygular.
2.3. Bilgi okuryazarı öğrenci, çevrim içi veya şahsen çeşitli yöntemler kullanarak bilgi alır.	2.3. Bilgi okuryazarı öğrenci, çevrim içi veya şahsen çeşitli yöntemler kullanarak bilgi alır.	2.3.1. Çeşitli biçimlerde bilgi almak için çeşitli arama sistemlerini kullanır. 2.3.2. Kütüphanedeki bilgi kaynaklarını bulmak veya fiziksel keşif için belirli yerleri belirlemek için çeşitli sınıflandırma şemaları ve diğer sistemleri (Örneğin, çağrı numarası sistemleri veya indeksleri) kullanır.

		2.3.3. Kurumda ihtiyaç duyulan bilgileri (Örneğin, kütüphaneler arası kredi / belge teslimi, meslek kuruluşları, kurumsal araştırma ofisleri, topluluk kaynakları, uzmanlar ve pratisyenler) almak için çevrim içi veya şahsen sunulan hizmetleri kullanır. 2.3.4. Birincil bilgileri almak için anketleri, mektupları, röportajları ve diğer araştırma türlerini kullanır.
2.4. Bilgi okuryazarı öğrenci, gerekirse arama stratejisini daraltır.		2.4.1. Alternatif bilgi erişim sistemlerinin mi yoksa araştırma yöntemlerinin mi kullanılacağını belirlemek için arama sonuçlarının miktarını, kalitesini ve alaka düzeyini değerlendirir. 2.4.2. Elde edilen bilgilerdeki boşlukları tanımlar ve arama stratejisinin gözden geçirilmesi gerekip gerekmediğini belirler. 2.4.3. Gerektiği gibi revize edilmiş stratejiyi kullanarak aramayı tekrarlar.
2.5. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgileri ve kaynaklarını çıkarır, kaydeder ve yönetir.		2.5.1. Çeşitli teknolojiler arasından, gerekli bilgilerin çıkarılması için en uygun olanı seçer (Örneğin, yazılım işlevlerini kopyala / yapıştır, fotokopi makinesi, tarayıcı, görsel/işitsel donanım veya keşif enstrümanları) 2.5.2. Bilgiyi düzenlemek için bir sistem oluşturur. 2.5.3. Atıf yapılan kaynak türleri arasında ayrım yapar ve geniş bir kaynak yelpazesi için yapılan alıntıların unsurlarını ve doğru sözdizimini anlar. 2.5.4. İleride başvurmak üzere tüm ilgili alıntı bilgilerini kaydeder. 2.5.5. Seçilen ve organize edilen bilgileri yönetmek için çeşitli teknolojiler kullanır.
3. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgileri ve	3.1. Bilgi okuryazarı öğrenci, toplanan bilgilerden	3.1.1. Metni okur ve ana fikirleri seçer. 3.1.2. Metin kavramlarını kendi sözcükleriyle ifade eder ve verileri doğru seçer.

kaynaklarını eleştirel bir gözle değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi tabanı ve değer sistemine dahil eder.	çıkarılacak ana fikirleri özetler.	3.1.3. Daha sonra uygun şekilde alıntılanabilecek sözlü materyalleri tanımlar.
	3.2. Bilgi okuryazarı öğrenci, hem bilgiyi hem de kaynaklarını değerlendirmek için ilk ölçütleri ifade eder ve uygular.	3.2.1. Güvenilirliği, geçerliliği, doğruluğu, otoriteyi, zamanındalığı, bakış açısını veya önyargıyı değerlendirmek için çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri inceler ve karşılaştırır. 3.2.2. Destekleyici argümanların veya yöntemlerin yapısını ve mantığını analiz eder. 3.2.3. Önyargı, aldatma veya manipülasyonu tanır. 3.2.4. Bilginin yaratıldığı kültürel, fiziksel veya diğer içerikleri tanır ve içeriğin bilginin yorumlanmasındaki etkisini anlar.
	3.3. Bilgi okuryazarı öğrenci, yeni kavramlar oluşturmak için temel fikirleri sentezler.	3.3.1. Kavramlar arasındaki ilişkileri tanır ve bunları destekleyici kanıtlarla potansiyel olarak yararlı temel ifadeler olarak birleştirir. 3.3.2. İlk sentezi, mümkünse, ek bilgi gerektirebilecek yeni hipotezler oluşturmak için daha yüksek bir soyutlama düzeyinde genişletir. 3.3.3. Fikirlerin ve diğer olayların etkileşimini incelemek için bilgisayar ve diğer teknolojileri (Örneğin elektronik tablolar, veri tabanları, multimedya ve ses veya görsel ekipman) kullanır.
	3.4. Bilgi okuryazarı öğrenci, katma değeri, çelişkileri veya bilgilerin diğer benzersiz özelliklerini belirlemek için	3.4.1. Bilginin araştırmayı mı, yoksa diğer bilgi ihtiyacını mı karşıladığını belirler. 3.4.2. Bilginin diğer kaynaklardan kullanılan bilgilerle çelişip çelişmediğini doğrulamak için bilinçli olarak seçilen kriterleri kullanır. 3.4.3. Toplanan bilgilere dayanarak sonuç çıkarır. 3.4.4. Teorileri disipline uygun tekniklerle test eder (örneğin, simülasyonlar, deneyler)

yeni bilgileri önceki bilgilerle karşılaştırır. **3.4.5.** Verilerin kaynağını, bilgi toplama araçlarının veya stratejilerinin sınırlarını ve sonuçların makul olup olmadığını sorgulayarak olası doğruluğu belirler.

3.4.6. Yeni bilgileri önceki bilgiler veya bilgilerle bütünleştirir.

3.4.7. Konuya kanıt sağlayan bilgileri seçer.

3.5. Bilgi okuryazarı öğrenci, yeni bilginin, bireyin değer sistemi üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirler ve farklılıkları uzlaştırmak için adımlar atar.

3.5.1. Literatürde karşılaşılan farklı bakış açılarını inceler.

3.5.2. Karşılaşılan bakış açılarının dahil edilip edilmeyeceğini belirler.

3.6. Bilgi okuryazarı öğrenci, diğer bireyler, konu uzmanları ve / veya uygulayıcılarla konuşarak bilginin anlaşılmasını ve yorumlanmasını doğrular.

3.6.1. Sınıf içi ve diğer tartışmalara katılır.

3.6.2. Konuyla ilgili söylemi teşvik etmek için tasarlanan sınıf destekli elektronik iletişim forumlarına katılır (örneğin, e-posta, bülten panoları, sohbet odaları).

3.6.3. Çeşitli mekanizmalar aracılığıyla uzman görüşü ister (örneğin, görüşmeler, e-posta, listeler).

3.7. Bilgi okuryazarı öğrenci, ilk sorgunun revize edilip edilmeyeceğini belirler.

3.7.1. Orijinal bilgi ihtiyacının karşılanıp karşılanmadığını veya ek bilgiye ihtiyaç olup olmadığını belirler.

3.7.2. Arama stratejisini gözden geçirir ve gereken ek kavramları içerir.

3.7.3. Kullanılan bilgi erişim kaynaklarını gözden geçirir ve ihtiyaç duyulduğunda başkalarını içerecek şekilde genişler.

4. Bilgi okuryazarı öğrenci, tek tek veya bir grubun üyesi olarak, belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgileri etkili bir şekilde kullanır.	4.1. Bilgi okuryazarı öğrenci, belirli bir ürünün veya performansın planlanması ve yaratılmasında yeni ve önceki bilgileri uygular.	4.1.1. İçeriği, ürünün veya performansın amaçlarını ve biçimini (ör. Taslaklar, taslaklar, storyboardlar) destekleyen bir şekilde düzenler. 4.1.2. Ürün veya performansın planlanmasına ve oluşturulmasına kadar önceki deneyimlerden aktarılan bilgi ve becerileri ifade eder. 4.1.3. Teklifleri ve ifadeleri içeren yeni ve önceki bilgileri, ürünün veya performansın amaçlarını destekleyecek şekilde entegre eder. 4.1.4. Dijital metinleri, görüntüleri ve verileri gerektiği gibi yönetin, orijinal konumlarından ve formatlarından yeni bir içeriğe aktarın.
	4.2. Bilgi okuryazarı öğrenci, ürün veya performans için gelişim sürecini gözden geçirir.	4.2.1. Bilginin aranması, değerlendirilmesi ve iletilmesi süreci ile ilgili faaliyetlerin günlüğünü ya da faaliyet kayıtlarını tutar. 4.2.2. Geçmiş başarılarla, başarısızlıklara ve alternatif stratejilere yansır.
	4.3. Bilgi okuryazarı öğrenci, ürünü veya performansı etkili bir şekilde başkalarına iletir.	4.3.1. Ürün veya performansın amaçlarını ve hedef kitleyi en iyi şekilde destekleyen bir iletişim ortamı ve formatı seçer. 4.3.2. Ürün veya performans yaratmada çeşitli bilgi teknolojisi uygulamaları kullanır. 4.3.3. Tasarım ve iletişim prensiplerini birleştirir. 4.3.4. Açıkça ve hedef kitlenin amaçlarını destekleyen bir stilde iletişim kurar.
5. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilginin kullanımını çevreleyen ekonomik, yasal ve	5.1. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ve bilgi teknolojisini çevreleyen etik, yasal ve	5.1.1. Yazılı ve elektronik ortamlarda gizlilik ve güvenlikle ilgili sorunları tanımlar ve tartışır. 5.1.2. Bilgiye ücretsiz ve ücretli erişim ile ilgili sorunları tanımlar ve tartışır. c. Sansür ve ifade özgürlüğü ile ilgili sorunları tanımlar ve tartışır.

sosyal konuların çoğunu anlar ve bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve bunları kullanır.	sosyo-ekonomik konuların çoğunu anlar.	5.1.3. Fikri mülkiyet, telif hakkı ve telif hakkıyla korunan malzemelerin adil kullanımının anlaşıldığını gösterir.
	5.2. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi kaynaklarına erişim ve kullanımla ilgili yasaları, düzenlemeleri, kurumsal politikaları ve görgü kurallarını takip eder.	5.1.1. Kabul edilen uygulamaları takip eden elektronik tartışmalara katılır. 5.1.2. Bilgi kaynaklarına erişim için onaylı şifreler ve diğer kimlik biçimlerini kullanır. 5.1.3. Bilgi kaynaklarına erişim konusunda kurumsal politikalara uygundur. 5.1.4. Bilgi kaynaklarının, ekipmanlarının, sistemlerin ve tesislerin bütünlüğünü korur. 5.1.5. Metin, veri, resim veya sesleri yasal olarak alır, saklar ve yayar. 5.1.6. Neyin intiharı teşkil ettiğini ve başkaları ile kendi başlarına atfedilebilecek işleri temsil etmediğini bir anlayışla ortaya koyar. 5.1.7. İnsan denekleri araştırması ile ilgili kurumsal politikaların anlaşıldığını gösterir.
	5.3. Bilgi okuryazarı öğrenci, ürün veya performans iletişiminde bilgi kaynaklarının kullanımını kabul eder.	5.3.1. Uygun bir dokümantasyon stilini seçer ve kaynakları alıntı yapmak için kullanır. 5.3.2. Yayın ve telif hakları korunan materyaller için gerektiğinde gerekli bildirimleri sağlar.

EK J: Öğretmen Eğitimi için Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Standartlar	Performans Göstergeleri	Çıktılar
1. Bilgi okuryazarlık öğretmeni eğitimi öğrencisi, bilgi ihtiyacını tespit eder ve bu bilgiyi bulmak için stratejiler ve araçlar seçer.	1.1. Bilgiye olan ihtiyacını tanımlar.	1.1.1. Hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu belirler. Örnekler: bir araştırma makalesi, ders planı, sözlü sunum, sınıf alıştırmaları veya projesi için veya sınıf içi uygulamalar üzerine eylem araştırması için. 1.1.2. Bilgi ihtiyacını etkileyen faktörleri tespit eder. Örnekler: İhtiyaç duyulan bilgilerin niteliği, kapsamı, türü ve formatı; okul çocukları, kolej sınıf arkadaşları veya profesyonel eğitimciler gibi hedef kitle; veya özel bilgi arama görevinin kapsamı, uzunluğu, amacı ve rolü. 1.1.3. Bilgi ihtiyacının kapsamına aşinalığı artırmak için genel bilgi kaynaklarını araştırmak. Örnekler: uzmanlık eğitimi almanakları, ansiklopediler, el kitapları, bibliyografiler, sözlükler, müfredat veya ders kitabı koleksiyonları veya güvenilir ve değerlendirilmiş çevrim içi dergi, blog, wiki, haber bülteni ve haber makalesi. 1.1.4. Yönetilebilir bir odak elde etmek için gereken bilgiyi tanımlamak veya değiştirmek. 1.1.5. İlk bilgilerin gözden geçirilmesi, ilk izlenimleri ve fikirleri açıklığa kavuşturmak, gözden geçirmek veya hassaslaştırmak zorundadır.
	1.2. Bilgi ihtiyacını ifade eder.	1.2.1. Bilgi ihtiyacını geliştirmek ve netleştirmek için temel soruları formüle etmek. 1.2.2. Bilgi ihtiyacını bileşen kavram ve terimlerine ayırmak. 1.2.3. Bileşen kavramlarını temsil eden eş anlamlıları ve alternatif kelimeleri beyin fırtınası ve seçme.

1.3. Bilgi ihtiyacını karşılamak için stratejiler seçer.

1.3.1. Disiplinlerin bilgiyi, araştırılma veya erişilme biçimini etkileyen farklı şekillerde ürettiğini, organize ettiğini, yaydığını, açıkladığını ve koruduğunu kabul ederek. Örnek: İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri hakkında materyal arayan araştırmacılar, psikolojinin okul çocuklarını tanımlamak için genellikle “çocukluk” ve “ergenlik” gibi terimler kullandığını ve bu terimlerin psikolojik kaynaklardan bilgiye erişilirken kullanılması gerektiğini keşfedeceklerdir.

1.3.2. Eğitim disiplini ile ilgili davranış ve sosyal bilimlerdeki bilgilerin formel ve gayri resmi olarak nasıl üretildiğini, düzenlendiğini, yayıldığını, tanımlandığını, erişildiğini ve korunduğunu anlamak.

1.3.3. Bilgi ihtiyacını ele almak için diğer disiplinlerin (psikoloji, sosyal bilimler, İngilizce, hukuk) literatürünün uygunluğunu göz önünde bulundurmak.

1.3.4. Bilgi ihtiyacının karşılanmasının, yeni bilgiler üretmek için mevcut bilgilerin orijinal düşünce, deney ve / veya analiz ile birleştirilmesini gerektirebileceğini kabul etmek. Bilgi bulma, bulma ve analiz için temel dernekleri, kurumları, kuruluşları, devlet kurumlarını ve platformları tanımak.

1.3.5. Bilgi bulma, bulma ve analiz için temel dernekleri, kurumları, kuruluşları, devlet kurumlarını ve platformları tanımak.

1.3.6. Bilgi ihtiyacını karşılamak için çeşitli bilgi kaynaklarının değerini ve potansiyelini göz önünde bulundurmak. Örnekler: Bir ders planı için tarihi bir fotoğraf bulmak, bilimsel bir araştırma makalesinde popüler literatürü dahil etmek veya bir sınıf sunumunda sesli bir sözlü tarih kullanmak

		1.3.7. Bilgi ihtiyacını karşılamak için eğitim alanına özgü bilgi kaynaklarının değerini ve potansiyelini belirlemek. Örnekler: akreditasyon standartları, sertifikasyon gereklilikleri, müfredat, el kitapları, kılavuzlar, referans materyalleri, istatistikler, ders kitapları, profesyonel incelemeler, çocuk kitapları ve profesyonel birlik kaynakları. 1.3.8. Göreve, ürüne, performansa veya uygulama beklentilerine ve sonuçlarına dayalı olarak gerekli bilgileri elde etmek için gerçekçi bir plan ve zaman çizelgesi oluşturmak.
	1.4. Bilgi bulmak için araçlar seçer.	1.4.1. İstenilen tür ve formatlarda ihtiyaç duyulan bilgilerin nerede bulunduğunu ve nasıl erişilebilir olduğunu bilmek. Örnekler: bilimsel makaleler hakkında bibliyografik verilerin ERIC (Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi) ve PsycINFO gibi veritabanlarında bulunduğunu veya Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nden (NCES) web sitesinden eğitim istatistiklerine ulaşılabilirliğini bilmek. 1.4.2. Bilgi kaynaklarının kullanılabilirliğini, erişilebilirliğini ve kullanılabilirliğini belirlemek. 1.4.3. Kütüphanelerarası kredi, yerel okul veya halk kütüphaneleri veya diğer kurum ve kuruluşlar için mevcut kaynakları dahil ederek bilgi arama sürecini genişletip genişletmemeye karar verme.
2. Bilgi okuryazarlık öğretmeni eğitimi öğrencisi, spesifik bilgi gereksinimine ve öğrencinin zihinsel	2.1. Bilgi bulur.	2.1.1. İstedığınız bilgi türlerine ve formatlarına erişim sağlayacak araçları seçmek. 2.1.2 Bilgiye ulaşmak için seçilen araçların kullanılması. 2.1.3. Choosing and utilizing efficient and effective approaches for locating information in the selected tools.

gereksinimlerine uygunluğuna bağlı olarak bilgiyi bulur ve seçer.	2.2. Bilgi seçer.	2.2.1. Bulunan bilgilerin miktar, nitelik ve alaka düzeyinin değerlendirilmesi. 2.2.2. Amaçlanan kitleye uygun bilgi ihtiyacını karşılayan bilgi kaynaklarını seçmenin entelektüel ve profesyonel yönlerini belirlemek. 2.2.3. Bilgi ihtiyacını karşılamak için bir kaynaktan ilgili içeriği seçmek. 2.2.4. Bir bilgi kaynağının özelliklerini kullanarak uygun ana fikirleri, verileri ve uygulamaları seçmek.
3. Bilgi okuryazarlık öğretmeni eğitimi öğrencisi, bilgiyi belirli bilgi ihtiyaçları bağlamında ve izleyici için zihinsel uygunluk geliştirmede bağlamsallaştırır.	3.1. Bilgiyi düzenler.	3.1.1. Bulunan kaynakları korumak, düzenlemek ve yönetmek için çeşitli süreçleri kullanmak. Örnekler: bilgilerin dosyalara, klasörlere, erişilebilir bir dosyalama sistemine, bibliyografik yönetim yazılımına (RefWorks, Zotero, EndNote, Procite, vb.) Veya Google Dokümanlar'a kaydedilmesi ve düzenlenmesi; veya bir fotokopi makinesi, tarayıcı veya başka bir işitsel / görsel ekipman parçası kullanarak. 3.1.2. Belirli bir bilgi ihtiyacı için materyallerin, uygulamaların, ifadelerin, belgelerin veya çoğaltılabilir görsel veya istatistiksel verilerin izlenmesi.
	3.2. Bilgiyi analiz eder.	3.2.1. Bilginin yapısını, mantığını ve sunumunu ve destekleyici argüman ve yöntemleri analiz etmek 3.2.2. Tercih edilen bilgilerin diğer bilgi parçalarına aykırı mı yoksa doğrulayıcı mı olduğunu tespit etmek için kriterler seçmek ve karşılaşılan farklı bakış açılarını araştırmak. 3.2.3. Bireyin eğitim felsefesinin veya kuramsal bakış açısının bilgi kullanımını, seçilmesini ve sunulmasını nasıl etkilediğini belirlemek. Örnekler: profesyonel yayınları okuyarak güncel tutmak; veya öğrenciler için bilgi arama, değerlendirme ve kullanımı aktif olarak modelleme; Bir yazarın felsefesi veya perspektifi hakkında veri aramak.

4. Bilgi okuryazarlık öğretmeni eğitimi öğrencisi, hangi bilgiye ihtiyaç duyulduğuna uygun olan bilgiyi uzakta sentezler, işler ve sunar.

4.1. Bilgiyi işler.

3.2.4. Bilginin yaratıldığı ticari, kültürel, tarihi, fiziksel veya diğer bağlamları tanımak ve içeriğin bilgiyi yorumlamadaki etkisini anlamak. Örnekler: bir web sitesinin amacını değerlendirmek ve düşünmek: bilgilendirmek veya eğitmek, bir ürün satmak veya bir fikir veya tutumu teşvik etmek; Bir çalışma birimi hazırlarken yazarların ve bilgi para birimlerinin değerlendirilmesi ve değerlendirilmesi; sınıf materyallerini seçerken çoklu kaynakların gözden geçirilmesi.

3.2.5. Bilgi kaynakları arasındaki kullanışlılığı ve farklılıkları tanıma. Örnekler: araştırma raporları, vaka çalışmaları, anketler ve istatistikler; veya birincil, ikincil ve üçüncül kaynaklar .

4.1.1. Karşılaşılan bilgilerin bakış açılarının dahil edilip edilmeyeceğini belirleme.

4.1.2. Bilgi, kavram, müfredat, veri veya uygulamalar arasındaki ilişkilerin, tutarlılıkların ve tutarsızlıkların tanınması ve destekleyici kanıtlarla birleştirilmesi. Örnek: sınıfta pedagojik değişiklikler yapmak ve desteklemek için hakemli makaleleri okumak ve kullanmak.

4.1.3. Yeni bilgi, teori veya hipotez oluşturmak için mümkün olduğunda fikir, bilgi ve kavramları daha yüksek bir soyutlama seviyesine çıkarmak. Örnek: bir dersin öğretiminde kullanılan kavramların, örneğin bir matematik dersinde olasılıkların diğer ders alanlarına aktarılıp orada test edilebileceğini fark etmek.

4.1.4. Toplanan bilgilere dayanarak sonuçlar çıkarmak.

4.1.5. Test teorileri, hipotezler veya gözlem, anket veya test gibi uygun kabul edilmiş metodolojilere sahip bilgilerin test edilmesi.

4.2. Bilgiyi sentezler.	4.2.1. Bilgi parçaları, materyaller, uygulamalar, fikirler, belgeler veya diğer veriler arasındaki etkileşimi araştırmak için elektronik tablolar, veritabanları, istatistiksel yazılımlar, ayrıca sosyal ağlar ve multimedya ekipmanları gibi analiz araçlarını kullanmak. 4.2.2. Yeni bakış açıları ve teorileri oluşturmak veya mesleki uygulamayı geliştirmek için önceki bilgileri veya bilgileri yeni bilgilerle bütünleştirmek. Örnek: Bilimsel bir dergi makalesinin bulgularını sınıfta yeni bir öğretim yöntemi denemek için temel olarak kullanmak.
4.3. Bilgi sunar.	4.3.1. Toplanan bilgilere dayanarak sonuçları dile getirme. Belirli ve uygulanabilir bir görevin, ürünün, performansın veya uygulamanın planlanması, oluşturulması ve yürütülmesine yeni ve önceden bilgi verilmesi. 4.3.2. Görevin, ürünün, performansın veya uygulamanın öğrenme çıktıları ve hedef kitlenin öğrenme stillerini en iyi şekilde destekleyen bir iletişim ortamı ve formatı seçmek. 4.3.3. Bilgi temsilinin, hedef kitleye sunulan çeşitlilikten (örneğin, sınıf, kültürel, engellilik / yetenek, etnik köken, ırk, din, cinsel yönelim, vb.) Uygun, hassas ve sorumlu olup olmadığının belirlenmesi. 4.3.4. Görevi yerine getirmek veya ürünü, performansı veya uygulamayı oluşturmak için çeşitli teknoloji uygulamalarını kullanmak. Örnekler: bir grup yazma projesi için wiki oluşturmak veya bir iş görüşmesi için bir eportfolyo geliştirmek. 4.3.5. Bilgiyi, görevin, ürünün veya performansın amaçlarını ve biçimini destekleyecek şekilde düzenlemek ve sunmak. Örnekler: taslakta, film şeridi, ders planı veya araştırma makalesinde.

5. Bilgi okuryazarlık öğretmeni eğitimi öğrencisi, bilginin ayrıcalıklarını ve tüm bilgi arama sürecini değerlendirir.

5.1. Bireysel bilgi parçalarını değerlendirir.

4.3.6. Metni, resimleri ve verileri gerektiği gibi, orijinal konumlarından ve formatlarından yeni bir bağlam veya formata aktararak ve dönüştürerek etik ve yasal olarak manipüle etmek.

4.3.7. Söylemi teşvik etmek için tasarlanmış sınıfa veya mesleğe dayalı iletişim forumlarına katılmak.

4.3.8. Akranlar, profesörler veya diğer uzmanlarla etkileşimde bulunmak, iş birliği yapmak ve yayınlamak. Örnekler: yayın - devlet eğitim kurumu konferansında sunum.

5.1.1. Güvenilirlik, geçerlilik, doğruluk, otorite, zamanındalık ve bakış açısı veya önyargıyı değerlendirmek ve belirlemek için çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve eleştirel olarak analiz etmek.

5.1.2. Bilgi kaynakları arasındaki farkları bir değerlendirme aracı olarak tanımak ve kullanmak.

5.1.3. Bilginin kaynağını, bilginin sınırlarını ve yapılan sonuçların kanıtlarını sorgulayarak bilginin muhtemel doğruluğunu belirlemek. Örnekler: yayıncı ve bilgi yazarını analiz etmek, hedef kitleyi tanımlamak, kullanılan bilimsel yöntemdeki kusurları belirlemek veya istatistiksel bilgilerin bir sonuca nasıl yol açtığını anlamak.

5.1.4. Bilginin önyargısını, aldatmasını veya manipülasyonunu tanımak ve basmakalıp veya rahatsız edici bilgilerin kullanımından kaçınılması. Örnek: ince önyargı veya klişeleri bulmak için bilgiyi eleştirel olarak incelemek ve bilgiyi bu tür problemler ışığında kullanıp kullanmamaya karar vermek.

5.2. Bilgi arama sürecini değerlendirir.	5.2.1. Bulunan bilginin bilgi ihtiyacını yeterince karşılayıp karşılamadığını tespit etmek ve kalan boşlukları belirlemek. 5.2.2. Boşlukları doldurmak için alternatif stratejilerin, araçların veya araştırma yöntemlerinin kullanılması gerekip gerekmediğinin belirlenmesi. 5.2.3. Stratejileri gerektiği gibi gözden geçirme ve gerekli tüm bilgiler elde edilinceye kadar yeni strateji, araç veya araştırma yöntemlerini kullanarak aramaya devam etme. Örnek: ERIC yerine PsycINFO gibi farklı bir odağa sahip alternatif bir veri tabanı aramak.
6. Bilgi okuryazarlık öğretmeni eğitimi öğrencisi, bilginin nasıl etik olarak kullanıldığını ve yayıldığını bilir.	6.1. Etik olarak bilgileri kullanır ve yayar. 6.1.1. Bilgi ve bilgi teknolojisini çevreleyen etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunları anlamak. Örnekler: Aile Eğitim Hakları ve Gizlilik Yasası (FERPA), Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA), Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği'nin (AERA) Etik Standartları veya oluşturulması, toplanması, kaydedilmesi, dağıtılması ve işlenmesinden kaynaklanan sorunlar bilginin. 6.1.2. Fikri mülkiyet, telif hakkı ve telif hakkıyla korunan malzemelerin adil kullanımının anlaşıldığını göstermek. Örnekler: dijital görüntüler, videolar veya MP3'ler gibi elektronik dosyaları indirme ve kullanma etiği; farklı bir amaç için yeni bir şeyler oluşturmak için eserlerin dönüştürülmesinin veya birleştirilmesinin ya da sınıftaki metinlerin ve multimedya kliplerin kopyalarının kullanılmasının adil kullanımı. 6.1.3. Bilgi kullanımı, seçimi ve yayılmasını çevreleyen sosyopolitik konuların gösterilmesi ve anlaşılması. Örnek: Bir kitap zorluğunu analiz etmek. 6.1.4. İntihalizmin neyi oluşturduğunun anlaşılması; Başkalarının fikirlerine uygun kredi vermek.

6.1.5. Orijinal bilgi kaynaklarına atıfta bulunmak veya kredi vermek için uygun bir dokümantasyon stili seçmek ve kullanmak. Örnekler: Amerikan Psikologlar Derneği Yayın El Kitabı, MLA Stil El Kitabı ve Bilimsel Yayıncılık Rehberi veya Chicago Stil El Kitabı.

6.1.6. Telif hakkı kısıtlamaları olmadan materyallerin, uygulamaların, ifadelerin, belgelerin veya çoğaltılabilir görsel veya istatistiksel verilerin kullanılması. Örnekler: devlet yayınlarını telif hakkı veya Creative Commons lisanslı materyallerden ari olarak aramak.

6.1.7. Telif hakkı olan materyalleri kullanmak için izin almak için uygun adımları atmak. Örnekler: izin almak için yazarlara, yayıncılara ve üreticilere başvurun veya uygun satıcılar aracılığıyla içerik satın alın.

6.1.8. Makalelerin kopyalarını basmak, indirmek, kullanmak veya yaymakla ilgili olanlar ve insan denekleri araştırmalarıyla ilgili politikalar dahil olmak üzere bilgilere erişim konusunda kurumsal politikalara uymak. Örnek: üniversitelerdeki İç Değerlendirme Kurulları ile konuşmak ve her kurumun belirlenmiş politikalarını gözden geçirmek.

EK K: Yükseköğretimde Görsel Okuryazarlık Standartları

Standartlar	Performans Göstergeleri	Çıktılar
1. Görsel okuryazar öğrenci, ihtiyaç duyulan görsel materyallerin niteliğini ve kapsamını belirler.	1.1. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntü ihtiyacını tanımlar ve ifade eder.	1.1.1. Projedeki görüntünün amacını tanımlar (Ör. Örnekleme, kanıt, birincil kaynak, analizin odağı, eleştiri, yorum) 1.1.2. Planlanan görüntü kullanımının kapsamını (Örneğin, erişim, hedef kitle) ve ortamını (örneğin akademik ortam, açık ağ) tanımlar. 1.1.3. Görüntünün karşılaması gereken kriterleri dile getirir (örn. konu, resimsel içerik, renk, çözünürlük, belirli öge) 1.1.4. Gerekli görüntüyü tanımlayan anahtar kavramları ve terimleri tanımlar 1.1.5. Görüntü kullanımı için disipline özgü kuralları tanımlar.
	1.2. Görsel okuryazar öğrenci, çeşitli görüntü kaynakları, materyalleri ve türleri tanımlar.	1.2.1. Mevcut resimlere aşinalığı artırmak ve ilgili resim içeriği için fikirler üretmek için resim kaynaklarını araştırır 1.2.2. Bir dizi görüntü kaynağı ve formatının (örneğin dijital, basılı, abonelik veritabanları, açık web, kitaplar veya makaleler, arşivler, kişisel yaratımlar) kapsamını, içeriğini ve potansiyel kullanışlılığını araştırır 1.2.3. Farklı görüntü ve görsel medya türlerini ve materyallerini tanımlar (örn. tablolar, baskılar, fotoğraflar, doğuştan dijital görüntüler, veri modelleri) 1.2.4. Verileri ve bilgileri iletmek için görüntülerin kullanılabileceği yolları ifade eder (örneğin, çizelgeler, grafikler, haritalar, diyagramlar, modeller, işlemler, yükseklikler)

	1.2.5. Mevcut görüntülerin değiştirilebileceğini veya yeni görsel içerik üretmek için yeniden kullanılabileceğini kabul eder.
2. Görsel okuryazar öğrenci, gerekli görselleri ve görsel medyayı etkili ve verimli bir şekilde bulur ve bunlara erişir.	2.1. Görsel okuryazar öğrenci, gerekli görselleri ve görsel medyayı bulmak ve bunlara erişmek için en uygun kaynakları ve erişim sistemlerini seçer. 2.1.1. Disiplinlerarası ve disipline özgü görüntü kaynaklarını belirler 2.1.2. Çeşitli görüntü kaynakları ve erişim sistemlerinin avantajlarını ve dezavantajlarını dile getirir 2.1.3. Görsel arama sürecinin görsel haklarından ve kullanım kısıtlamalarından nasıl etkilendiğini tanıır 2.1.4. Görüntü kaynaklarını seçmek için özel çevrim içi veya yüz yüze hizmetleri kullanır (örn. Çevrim içi araştırma kılavuzları, görüntü ve referans kütüphanecileri, küratörler, arşivciler, disiplin uzmanları) 2.1.5. Mevcut proje için en uygun görüntü kaynaklarını seçer.
2.2. Görsel okuryazar olan öğrenci, etkili görsel aramalar yapar.	2.2.1. İmaj ihtiyacına uygun ve mevcut kaynaklarla uyumlu bir arama stratejisi geliştirir 2.2.2. Görüntü içeriğine erişim sağlamada metinsel bilginin rolünü tanıır ve tipik olarak görüntülerle ilişkilendirilen metinsel bilgi ve meta veri türlerini tanıımlar (örneğin, başlıklar veya diğer açıklamalar, kişisel veya kullanıcı tarafından oluşturulan etiketler, yaratıcı bilgileri, havuz adları, başlık anahtar sözcükleri, açıklamalar) görsel içerik) 2.2.3. Görüntülerin genellikle metne dayalı bilgilerden farklı şekilde düzenlendiğini ve bunun görüntülere erişim şeklini etkilediğini (örneğin, tam metin aramasının olmaması, kontrollü sözlüklerdeki değişiklikler, konu terimlerinin eksikliği) kabul eder 2.2.4. Gerekli görsel için anahtar kelimeleri, eşanlamlıları ve ilgili terimleri belirler ve bu terimleri görsel kaynağında kullanılan kelime dağarcığıyla eşleştirir

	2.2.5. Keşif, sosyal bağlantı, görsel arama motorları veya tarama yoluyla diğer görüntüleri bulmak için görüntüleri kullanır 2.2.6. Görüntü ve güncel araştırmayı eş zamanlı olarak gerçekleştirir, her biri diğerini yinelemeli bir kaynak toplama sürecinde bilgilendirir 2.2.7. Alınan görüntülerin kalitesini, miktarını ve uygunluğunu değerlendirir ve gerektiğinde arama stratejisini revize eder.
2.3. Görsel okuryazar öğrenci, görüntüleri ve kaynak bilgileri elde eder ve düzenler.	2.3.1. Uygun teknolojileri veya sistemleri kullanarak gerekli görüntüyü alır veya çoğaltır (örn. indirme işlevleri, kopyalama ve yapıştırma, tarama, kameralar) 2.3.2. Görüntü araştırma hedefini desteklemek için gerektiğinde fiziksel nesnelere erişir (örneğin, arşivlere, havuzlara, müzelere, galerilere, kütüphanelere yapılan saha ziyaretleri) 2.3.3. Kişisel erişim, yeniden kullanım ve bilimsel alıntılar için görüntüleri ve bunlara eşlik eden bilgileri düzenler.
3. Görsel okuryazar öğrenci, görsellerin ve görsel medyanın anlamlarını yorumlar ve analiz eder.	3.1. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntünün anlamı ile ilgili bilgileri tanımlar. 3.1.1. Bir görüntüye dikkatle bakar ve içeriği ve fiziksel ayrıntıları gözlemler 3.1.2. Bir resim hakkında bilgi edinmek için altıyazıları, meta verileri ve eşlik eden metni okur 3.1.3. Bir resmin öznesini tanımlar 3.1.4. Görüntülerin birbirleriyle olan ilişkilerini inceler ve yorumlamayı bilgilendirmek için ilgili görüntüleri kullanır 3.1.5. Bir görüntü hakkında daha fazla bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu anlar, daha fazla araştırma için sorular geliştirir ve uygun şekilde ek araştırmalar yürütür.

3.2. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntüyü kültürel, sosyal ve tarihsel bağlamlarına yerleştirir.	3.2.1. Bir görüntünün üretimiyle ilgili kültürel ve tarihi faktörleri tanımlar (örneğin, zaman dilimi, coğrafya, ekonomik koşullar, siyasi yapılar, sosyal uygulamalar) 3.2.2. Bir görüntünün amaçlarını ve anlamlarını orijinal bağlamında inceler 3.2.3. Anlam oluşturmak veya yorumu etkilemek için bir görüntünün üretiminde yapılan seçimleri araştırır (örneğin, çerçeveleme, kompozisyon, dahil edilen veya hariç tutulan öğeler, sahneleme) 3.2.4. Bir görüntünün hedef kitlesini tanımlar 3.2.5. Görüntülerdeki cinsiyet, etnik köken ve diğer kültürel veya sosyal tanımlayıcıların temsillerini araştırır 3.2.6. Bir görüntünün izleyici, bağlam ve yorumunun zaman içinde nasıl değiştiğini araştırır.
3.3. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntünün fiziksel, teknik ve tasarım bileşenlerini tanımlar.	3.3.1. Bir görüntünün resimsel, grafiksel ve estetik öğelerini tanımlar (örneğin, renk, kompozisyon, çizgi, şekil, karşıtlık, tekrar, stil) 3.3.2. Bir görüntünün üretiminde kullanılan teknikleri, teknolojileri veya malzemeleri tanımlar 3.3.3. Bir görüntünün orijinal mi yoksa çoğaltma mı olduğunu belirler 3.3.4. Bir görüntüyü düzenleme, değiştirme veya manipülasyon belirtileri açısından inceler (örneğin, kırpma, renk düzeltme, görüntü iyileştirmeleri)
3.4. Görsel okuryazar öğrenci, başkalarıyla söylem yoluyla görüntülerin yorumlanmasını ve analizini doğrular.	3.4.1. Resimlerle ilgili sınıf ve diğer tartışmalara katılır 3.4.2. Referans kaynaklarda ve bilimsel yayınlarda bulunan bilgiler ve analizler de dahil olmak üzere görüntüler hakkında uzman ve bilimsel görüş ister 3.4.3. Analizi disipline özgü bakış açıları ve yaklaşımlarla bilgilendirir.

4. Görsel okuryazar öğrenci, görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirir.	4.1. Görsel okuryazar olan öğrenci, görsel iletişim olarak görsellerin etkililiğini ve güvenilirliğini değerlendirir.	4.1.1. Bir görüntünün belirli bir amaca ne kadar etkili bir şekilde ulaştığını değerlendirir 4.1.2. Görsel mesajın hedef kitle için uygunluğunu ve etkisini değerlendirir 4.1.3. Yorumlamayı etkilemek için görüntü üretiminde kullanılmış olabilecek ikna edici veya manipülatif stratejileri eleştirir 4.1.4. Anlamı iletmek için görsel işaretlerin, sembollerin ve geleneklerin kullanımını değerlendirir 4.1.5. Görüntü düzenleme veya manipülasyonunun görüntünün anlamı ve güvenilirliği üzerindeki etkisini analiz eder 4.1.6. Verilerin grafiksel temsillerinin (örneğin, çizelgeler, grafikler, veri modelleri) doğruluğunu ve güvenilirliğini belirler 4.1.7. Disiplin kriterlerini kullanarak görüntüleri değerlendirir
		4.2.1. Görüntülerin estetik ve tasarım özelliklerini değerlendirir (örn. renk, kompozisyon, çizgi, şekil, kontrast, tekrar, stil kullanımı) 4.2.2. Görüntülerin teknik özelliklerini değerlendirir (örn. çözünürlük, boyut, netlik, dosya formatı) 4.2.3. Renk doğruluğu, çözünürlük, manipülasyon seviyeleri ve diğer reproduksiyonlarla karşılaştırma gibi göstergelere dayalı olarak görüntü reproduksiyonlarının kalitesini değerlendirir.
	4.3. Görsel okuryazar öğrenci, görsellere eşlik eden metinsel bilgileri değerlendirir.	4.3.1. Görüntülere eşlik eden bilgileri doğruluk, güvenilirlik, güncellik ve eksiksizlik açısından değerlendirir 4.3.2. Metinsel bilgileri değerlendirmek için görsel içeriğin gözlemine kullanır

		4.3.3. Birden fazla kaynağa başvurarak ve gerektiğinde araştırma yaparak görüntülere eşlik eden bilgileri doğrular.
		4.4.1. Yetki değerlendirmelerine ve bakış açısına veya önyargıya dayalı olarak görüntü kaynaklarının güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirir
4.4. Görsel okuryazar öğrenci, görüntü kaynaklarının güvenilirliği ve doğruluğu hakkında yargıda bulunur.		4.4.2. Görüntü ve bilgi kalitesi değerlendirmelerine dayalı olarak görüntü kaynakları hakkında yargılarda bulunur
		4.4.3. Bir görüntü kaynağının bir görüntü için nasıl yeni bir bağlam oluşturabileceğini ve dolayısıyla anlamını nasıl değiştirebileceğini eleştirir.
		5.1.1. Bir projede görsellerin ve görsel medyanın stratejik kullanımı için planlar
		5.1.2. Projenin amacına uygun görselleri ve görsel medyayı seçer
5.1. Görsel okuryazar olan öğrenci, görselleri farklı amaçlar için etkili bir şekilde kullanır.		5.1.3. Görüntüleri anlam, estetik kriterler, görsel etki ve hedef kitleyi dikkate alarak amaca yönelik olarak projelere entegre eder
5. Görsel okuryazar olan öğrenci, görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde kullanır.		5.1.4. Görüntüleri çeşitli amaçlar için kullanır (örn. çizimler, kanıtlar, görsel modeller, birincil kaynaklar, analiz odağı olarak)
		5.1.5. Konuya özel ve disiplinler arası araştırma, iletişim ve öğrenme için görüntüleri kullanır.
	5.2. Görsel okuryazar öğrenci, görüntülerle çalışmak için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanır.	5.2.1. Görüntüleri hazırlamak ve bunlarla çalışmak için uygun düzenleme, sunum, iletişim, depolama ve medya araçlarını ve uygulamalarını kullanır
		5.2.2. Bir proje için görüntü dosyası biçimini, boyutunu ve çözünürlük gereksinimlerini belirler ve görüntüleri buna göre dönüştürür

		5.2.3 Görüntüleri kalite, düzen ve gösterime uygun olarak düzenler (örneğin, kırpma, renk, kontrast)
5.3. Görsel okuryazar öğrenci, görüntüleri bilimsel projelere dahil etmek için problem çözme, yaratıcılığı ve deneyi kullanır.	5.3.1. Görüntüleri akademik çalışmaya entegre etmenin farklı yolları ile deneyler 5.3.2. Problemleri netleştirmek ve çözmek için görsel düşünme becerilerini kullanır.	
5.4. Görsel okuryazar olan öğrenci, görsellerle ve görseller hakkında etkili bir şekilde iletişim kurar.	5.4.1. Farklı amaçlara yönelik görseller hakkında net bir şekilde yazar (örn. açıklama, analiz, değerlendirme) 5.4.2. Anlam, estetik kriterler, görsel etki, retorik etki ve izleyiciyi dikkate alarak görüntüleri etkili bir şekilde sunar 5.4.3. Görüntüleri diğer bireylerle eleştirel bir şekilde tartışır, fikirleri ifade eder, anlamı iletir ve argümanları doğrular 5.4.4. Bir görüntünün anlamını iletme için gereken metinsel bilgileri içerir (örneğin, altyazıları kullanma, bir metindeki şekillere atıfta bulunma, anahtarları veya açıklamaları dahil etme) 5.4.5. Kendi görsel iletişiminin ve görsel kullanımının etkinliğini yansıtır.	
6. Görsel okuryazar öğrenci, anlamlı çeşitli projeler ve bilimsel	6.1. Görsel okuryazar öğrenci, çeşitli projeler ve bilimsel	6.1.1. Kavramları, anlatıları ve argümanları temsil etmek ve iletme için görüntüler ve görsel medya oluşturur (örneğin, kavram haritaları, sunumlar, storyboard'lar, posterler)

görüntüler ve görsel kullanımlar için görsel medya tasarlar ve materyaller üretir. oluşturur.	6.1.2. Veri ve bilgilerin doğru ve uygun grafik temsillerini oluşturur (örneğin, çizelgeler, haritalar, grafikler, modeller) 6.1.3. Tanımlanmış bir izleyici kitlesi için görseller ve görsel medya üretir 6.1.4. Görsel içeriği projenin genel amacı ile hizalar.
6.2. Görsel okuryazar olan öğrenci, görsel ve görsel medya üretiminde tasarım stratejilerini ve yaratıcılığı kullanır.	6.2.1. Proje hedeflerine göre görsel stil ve tasarım planlar 6.2.2. Etkili iletişimi geliştirmek ve anlamı iletmek için estetik ve tasarım seçimlerini bilinçli olarak kullanır 6.2.3. Mevcut görüntü içeriğini yeni görsel ürünlere dahil etmek için yaratıcılığı kullanır.
6.3. Görsel okuryazar öğrenci, görüntü ve görsel medya üretmek için çeşitli araçlar ve teknolojiler kullanır.	6.3.1. Görüntü üretme araçları ve teknolojileri ile deneyler 6.3.2. Görsel ürünü oluşturmak için en iyi araçları ve teknolojileri belirler 6.3.3. Görüntüler ve görsel medya oluşturmak için bir dizi araç ve teknolojiyle yeterlilik geliştirir.
6.4. Görsel okuryazar öğrenci, bireysel olarak oluşturulmuş görsel ürünleri değerlendirir.	6.4.1. Proje hedeflerine göre bireysel olarak oluşturulan görsel ürünleri değerlendirir 6.4.2. Bireysel olarak oluşturulmuş görsel ürünleri disiplin ölçütlerine ve uzlaşımlarına göre değerlendirir 6.4.3. Araştırmaya, öğrenmeye veya iletişime anlamlı bir katkı olarak bireysel olarak yaratılmış görsel ürünlerin rolünü yansıtır 6.4.4. Bireysel olarak oluşturulmuş görsel ürünleri başkalarıyla söylem yoluyla doğrular 6.4.5. Bireysel olarak oluşturulan görsel ürünleri değerlendirmeye göre revize eder.

7. Görsel okuryazar öğrenci, görsellerin ve görsel medyanın yaratılması ve kullanılmasıyla ilgili etik, yasal, sosyal ve ekonomik konuların çoğunu anlar ve görsel materyallere etik olarak erişir ve kullanır.	7.1. Görsel okuryazar olan öğrenci, görselleri ve görsel medyayı çevreleyen etik, yasal, sosyal ve ekonomik konuların çoğunu anlar.	7.1.1. Görüntü içeriğine uygulandıkları için fikri mülkiyet, telif hakkı ve adil kullanım kavram ve sorunlarına aşinalık geliştirir 7.1.2. Uygun görüntü kullanımını öngören tipik lisans kısıtlamalarına aşinalık geliştirir 7.1.3. Bir imaj yaratıcısı olarak kendi fikri mülkiyet haklarını tanıır 7.1.4. Görüntü oluşturma, kullanma ve paylaşmayla ilgili gizlilik, etik ve güvenlik konularını tanımlar 7.1.5. Görüntü sansürünü çevreleyen sorunları araştırır.
	7.2. Görsel okuryazar öğrenci, görsellere erişirken, görselleri kullanırken ve oluştururken etik ve yasal en iyi uygulamaları takip eder.	7.2.1. Görüntü kaynaklarına erişim konusunda kurumsal (örneğin müzeler, eğitim kurumları) politikaları belirler ve yasal ve etik en iyi uygulamaları takip eder 7.2.2. Görüntüler çoğaltıldığında, değiştirildiğinde, farklı biçimlere dönüştürüldüğünde veya yeni bağlamlara yayıldığında telif hakkı ve kullanım kısıtlamalarını izler 7.2.3. Bireysel olarak oluşturulmuş görüntüleri yayarken haklar ve nitelik bilgilerini belirtir.
	7.3. Görsel okuryazar öğrenci, makalelerde, sunumlarda ve projelerde görsellere ve görsel medyaya atıfta bulunur.	7.3.1. Yazarlık ve yazar haklarını kabul etmek için alıntılarda ve kredi beyanlarında görüntü oluşturuculara atıfta bulunur 7.3.2. Görsel materyallerin güvenilir bir şekilde bulunabilmesi ve diğer akademisyenler ve araştırmacılar tarafından erişilebilmesi için alıntılarda ve kredi beyanlarında kaynak bilgileri içerir 7.3.3. Uygun bir dokümantasyon stili kullanarak görsel materyallerden alıntı yapar.

