

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANA BİLİM DALI
ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRENİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI
(Selçuk Üniversitesi Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Caner ARABACI

Hazırlayan
Muhammet KIZIL

KONYA- 2007

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANA BİLİM DALI
ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRENİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI

(Selçuk Üniversitesi Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Caner ARABACI

Hazırlayan

Muhammet KIZIL

KONYA- 2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Araştırma Yöntemleri Yüksek Lisans Programı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan -----(imza)

Üye -----(imza)

Üye -----(imza)

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../.....

(imza)

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Şekiller ve Tablolar Listesi	iv
Kısaltmalar	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii
GİRİŞ	1

I. BÖLÜM

BİLGİ OKURYAZARLIĞI

1. Bilgi Okuryazarlığının Tanımı	6
2. Bilgi Okuryazarlığı Kavramı ile İlişkili Diğer Kavramlar	10
2.1. Bilgi Teknolojileri ve Teknoloji Okuryazarlığı	11
2.2. Bilgisayar Okuryazarlığı	13
2.3 Medya Okuryazarlığı	14
2.4. Ağ (Internet) Okuryazarlığı.....	15
2.5. Elektronik Okuryazarlık (e- okuryazarlık)	15
2.6. Eleştirel Düşünme Becerileri	15
2.7. Yaşamboyu Öğrenme	16
2.8. İş Dünyasında Bilgi Okuryazarlığı.....	17
3. Bilgi Okuryazarlığının Gelişimi	18

II. BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI

1. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığının Gelişimi	26
2. Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Standartları.....	36
3. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığının Unsurları.....	38
3.1. Bilme	41
3.2. Erişim	43
3.3. Değerlendirme.....	45

3.4. Kullanma	47
3.5. Etik/Yasal Konular	49
4. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Uygulamaları	50
4.1. Bağımsız Dersler	51
4.2. Ders ile İlişkilendirilmiş / Bütünleştirilmiş Eğitim	51
4.3. Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Öğretim	51
4.4. Web Tabanlı Çevrimiçi Eğitim	52

III. BÖLÜM

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ ENSTİTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

1. Deneklere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	55
1.1. Deneklerin Cinsiyeti.....	55
1.2. Deneklerin Bağlı Buldukları Enstitüler.....	55
1.3. Deneklerin Enstitüde Devam Ettikleri Programlar	56
1.4. Deneklerin Akademik Görev Durumu	56
2 Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
2.1 Bilme Aşaması Beceri Düzeyleri	57
2.1.1. Cinsiyete Göre Bilme Aşaması	57
2.1.2. Enstitüye Göre Bilme Aşaması	59
2.1.3. Programa Göre Bilme Aşaması.....	62
2.1.4. Akademik Duruma Göre Bilme Aşaması.....	63
2.2 Erişim Aşaması Beceri Düzeyleri	65
2.2.1. Cinsiyete Göre Erişim Aşaması	66
2.2.2. Enstitüye Göre Erişim Aşaması	67
2.2.3. Programa Göre Erişim Aşaması.....	70
2.2.4. Akademik Duruma Göre Erişim Aşaması.....	72
2.3 Değerlendirme Aşaması Beceri Düzeyleri.....	74
2.3.1. Cinsiyete Göre Değerlendirme Aşaması	74
2.3.2. Enstitüye Göre Değerlendirme Aşaması	75
2.3.3. Programa Göre Değerlendirme Aşaması	79

2.3.4. Akademik Duruma Göre Değerlendirme Aşaması	81
2.4 Kullanma Aşaması Beceri Düzeyleri	82
2.4.1. Cinsiyete Göre Kullanma Aşaması	83
2.4.2. Enstitüye Göre Kullanma Aşaması	84
2.4.3. Programa Göre Kullanma Aşaması	87
2.4.4. Akademik Duruma Göre Kullanma Aşaması.....	89
2.5 Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması Beceri Düzeyleri	90
2.5.1. Cinsiyete Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması.....	90
2.5.2. Enstitüye Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması.....	91
2.5.3. Programa Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması	94
2.5.4. Akademik Duruma Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması	95
SONUÇ ve ÖNERİLER	97
KAYNAKÇA	106
EKLER	119

Şekiller ve Tablolar Listesi

Şekil 1. Bilgi Okuryazarlığı Şemsiyesi	17
Tablo 1. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	55
Tablo 2. Deneklerin Bağlı Buldukları Enstitüye Göre Dağılımı	55
Tablo 3. Deneklerin Enstitüde Devam Ettikleri Programa Göre Dağılımı.....	56
Tablo 4. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Dağılımı	56
Tablo 5. Deneklerin Bilme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları	57
Tablo 6. Deneklerin Cinsiyete Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi	58
Tablo 7. Deneklerin Enstitülere Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler	59
Tablo 8. Deneklerin Enstitülere Göre Bilme Aşaması İçin ANOVA Tablosu.....	60
Tablo 9. Deneklerin Enstitülere Göre Bilme Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu).....	61
Tablo 10. Deneklerin Programa Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi	62
Tablo 11. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi.....	64
Tablo 12. Deneklerin Erişim Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları	65
Tablo 13. Deneklerin Cinsiyete Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi	66
Tablo 14. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikler	67
Tablo 15. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması İçin ANOVA Tablosu	68
Tablo 16. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu).....	69
Tablo 17. Deneklerin Programa Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi	71
Tablo 18. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi	73
Tablo 19. Deneklerin Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları	74

Tablo 20. Deneklerin Cinsiyete Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi.....	75
Tablo 21. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri.....	76
Tablo 22. Deneklerin Enstitülere Göre Değerlendirme Aşaması İçin ANOVA Tablosu.....	77
Tablo 23. Deneklerin Enstitülere Göre Değerlendirme Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu).....	78
Tablo 24. Deneklerin Programa Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi.....	80
Tablo 25. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi.....	81
Tablo 26. Deneklerin Kullanma Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları.....	82
Tablo 27. Deneklerin Cinsiyete Göre Kullanma Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi.....	83
Tablo 28. Deneklerin Enstitülere Göre Kullanma Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri.....	84
Tablo 29. Deneklerin Enstitülere Göre Kullanma Aşaması İçin ANOVA Tablosu.....	85
Tablo 30. Deneklerin Enstitülere Göre Kullanma Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu).....	86
Tablo 31. Deneklerin Programa Göre Kullanma Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi.....	88
Tablo 32. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi.....	89
Tablo 33. Deneklerin Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları.....	90
Tablo 34. Deneklerin Cinsiyete Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi.....	91
Tablo 35. Deneklerin Enstitülere Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikler.....	92
Tablo 36. Deneklerin Enstitülere Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin ANOVA Tablosu.....	92
Tablo 37. Deneklerin Enstitülere Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu).....	93
Tablo 38. Deneklerin Programa Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi.....	94
Tablo 39. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi.....	95

KISALTMALAR

AASL	:American Association of School Librarians
ABD	:Amerika Birlesik Devletleri
ACRL	:Association of College and Reseach Libraries
AECT	:Association for Educational Communication and Technology
ALA	:American Library Association
BİT	:Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CSU	:Clevelend State Universty
CSU/CLIT	:California State University Commission on Learning and Instructional Technology
ERIC	:Educational Research for Information Center
IFLA	:International Federation of Library Associations
IIA	:Information Industry Association
IIL	:Institute for Information Literacy
LOEX	:Library Orientation and Instruction Exchange Project
MSACS/CHE	:Middle States Association of Colleges and Schools Commission of Higher Education
NCLIS	:National Commission on Libraries and Information Science
NFIL	:National Forum on Information Literacy
TUSİAD	:Türkiye Sanayi ve İşadamları Derneği
SCANS	:Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills
SCONUL	:Society of College, National and University Libraries
SPSS	:Statistical Package for Social Sciences
S.Ü.	:Selçuk Üniversitesi

ÖZET

Eğitim kurumlarının en önemli sorumluluklarından birisi de öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmektir. Bu temel sorumluluk, gelişen teknoloji ve yaygın bilgisayar kullanımının yol açtığı bilgi patlaması ile daha da bir önemli hale gelmiştir. İhtiyaç duyulan bilginin ne zaman, nerde bulunacağı; bulunduktan sonra nasıl tanımlanacağı, erişimi, değerlendirilmesi ve etkin olarak kullanılabilmesi hakkında kritik düşünme yeteneklerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bilimsel iletişimin en önemli kavramlarından birisi olan “Bilgi Okuryazarlığı”nın içeriğini bu beceriler oluşturmaktadır.

Bu çalışmada; bilgi okuryazarlığı kavramının ne olduğu, özellikleri ve yükseköğretimde nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca yüksek öğrenimimizdeki mevcut durumumuzun değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada betimleyici alan araştırması yöntemi kullanılmış bu yolla kişilerin sahip olduğu bilgi okuryazarlığı becerilerinin mevcut durumu ölçülmüştür. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Fen Bilimleri Enstitüleri’nde öğrenim görmekte olan 292 öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler ağırlıklı olarak T-testi ve Anova testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği gözlemlenmiştir.

ABSTRACT

One of the most important responsibilities of the education institutions is the improvement of students' research skills. This basic responsibility has become more important with the "information explosion" resulting from the rapid spread of computer use and developing technology. The students should be equipped with the critical thinking abilities about when and where to find the required information, how to describe, acquire, evaluate and effectively use that information. "Information literacy" which is one of the most important concepts of scientific communication is consisted of these skills.

This study explains what information literacy is, its characteristics, and how it can be used in higher education. Furthermore, it is also focused on evaluating the current situation of higher education and developing proposals aimed at practice.

The research method used is descriptive survey method, and thus the current situation of information literacy skills of attendants has been measured. Questionnaires were applied to 292 students from Institutes of Social Sciences, Applied Sciences and Health Sciences of Selcuk University. The collected data were evaluated with "t-Test" and "Anova Test" mainly. When the results of the reseach are examined it has been observed that the information literacy skills of the students are not developed enough.

GİRİŞ

Günümüz toplumlarının en göze çarpan özelliği sürekli değişim içinde olmalarıdır. Bilginin miktarının artmasının yanında teknoloji kullanımı da etkin hızlı bir şekilde artmış ve kullanım alanı da çok geniş bir şekilde yaygınlaşmıştır. Günümüzde bu değişimden etkilenmeyen bir meslek grubu çok azdır. Bugün eğitimini tamamlamış her birey için bile bu yeni gelişmelerden haberdar olmak neredeyse zorunluluk haline gelmiştir.

Bilgi çağı toplumları, yaşam boyu öğrenme için kendine güvenen, bağımsız, kendi kendine öğrenebilen kişilere ihtiyacı vardır. Bugünün toplumları özellikle; bilgiye erişebilen, değerlendirebilen, kullanabilen, üretebilen ve paylaşabilen ve teknolojiyi hayatının her aşamasında kullanabilen insan gücüne ihtiyaç duymaktadır.

Bireyler belirli nesnelere ve olaylara hükmetmek için onların yapısı hakkında bilgi sahibi olmalı, onları kontrol etme ve kullanma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Örneğin bir canlıyı kontrol etmek için önce onun yapısı hakkında bilgi sahibi olmalı, kontrol edebilmeli ve sonuç olarak da kullanabilmeliyiz. Yine aynı şekilde eğer bilgiye hükmetmek istersek onun yapısı hakkında bilgi sahibi olmalı ve daha sonra onu kontrol edebilmeli ve sonuç olarak da kullanabilmeliyiz.

Bu durum bilgi çağındaki toplumlarını oluşturan bireylerin, gerekli özelliklerini temsil eden bilgi okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır. Bireysel öğrenme ve bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin temel taşlarını oluşturmaktadır. Bilgi okuryazarı insan nasıl öğreneceğini bilir ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilir. “Bilgi okuryazarlığı” terimi bilgi problemlerini çözme (information problem-solving) becerisi olarak da tanımlanmaktadır (American Library Association, 2000:1). Bilgisayar okuryazarlığı; bilgisayarın genel olarak ne yapabileceğinin anlaşılması ve bilgisayarları etkin bir alet olarak kullanabilme becerileri bilgi okuryazarlığının bir bölümü ve gerekliliğidir. Bilgisayarlar öğrenme, problem çözme, iletişim ve bilgi edinme için önemli aygıtlardır. Modern toplumlarda her meslek için bilgisayar teknolojilerinin kullanımı neredeyse kaçınılmazdır. Bu yüzden, bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı becerileri kişilerin yaşamlarında önemli bir entelektüel öge olmuştur.

Günümüzde bilgi, nicel ve nitel açıdan geçmişle kıyaslanamayacak düzeyde artmıştır. Bunun yanında üretilen bilgi teknoloji aracılığıyla zaman ve mekan sınırları olmaksızın çok geniş kitleler tarafından elde edilebilmektedir. Ekonomik, politik ve

özellikle teknolojik değişim ve gelişmeler yüksek düzeyde farklı niteliklere sahip, insan gücü gereksinimini arttırmıştır. Bu gereksinimi karşılayabilmenin bir yolu da örgün eğitimin yanı sıra birey odaklı, sürekli kendini yetiştirmeye dönük yaşam boyu öğrenmedir. Kısaca, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak adlandırılan bilgi okuryazarlığı da; yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bilgi okuryazarlığı becerileri öğrencilere eğitim süreci içinde kazandırılmalı ve okul programlarının bir parçası haline gelmelidir.

Bugünle kıyaslanamayacak 1982 yılına geri dönersek; John Naisbitt “Enformasyon denizi içinde boğuluyoruz; ama bilgiye açız” (1982:s 24) diyerek bu durumu özetlemiştir. Bugün çok daha açık olarak görülebilen durum şudur ki; bugünün üniversite öğrencileri yeni ve güçlü bilgi sağlama araçlarına daha aşina olmalarına rağmen; daha önceki nesillere göre araştırma yapmaya daha az hazırlıklıdır.

Bilgisayarları oyun ve mail için kullanıp aynı ruh hali ile herhangi bir hızlı tarama (Google veya yahoo tarama motorlarında yapılan gibi) sonucunda verilen “bilgi” ile tatmin olabilmektedirler. Araştırmalara göre öğrencilerin Google gibi tarama motorlarını kullanmalarının ana sebebi, zaman kazandıklarını düşünmeleridir. İnternette birkaç dakika geçirilen zamanın araştırmaları için gerekli bilgiyi sağladıklarına inandıklarını göstermektedir. Fakat bu bilginin ne kadar güvenilir olduğu tartışılabilir (Breivik, 2005:22).

Amerikan Kongre Kütüphanesi kataloglama bölüm şefi Peter R. Young’a göre kaynakların sadece %17 si bilinen tarama motorları tarafından indekslenmiştir ve bu sitelerin %6 sının eğitimsel ve bilimsel içeriğe sahip olmasına karşın; %83 nün de içeriği reklam amaçlıdır. Bunun yanında bilginin çok hızlı oluşturulduğu günümüz dünyasında ise bu %6 lık dilimin de güncel olmama ihtimali vardır. (Breivik, 2005:21).

Eğitim, her zaman öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek için sorumlu olmuştur. Bu sorumluluk günümüzde bilgisayarların yaygın kullanımı ile oluşan bilgi patlaması sebebi ile daha da hayati ve acil hale gelmiştir. Öğrencilere, bilginin ne zaman, nerde bulunacağı; bulunduktan sonra bilginin nasıl tanımlanması, erişilmesi, değerlendirilmesi ve etkin olarak kullanılabilmesi hakkında kritik düşünme yeteneklerinin kazandırılması gerekir. Bir başka deyişle 21’ci yüzyıl dünyasına hazır olmak için bugünün öğrencileri “bilgi okuryazarı” olmalıdır.(Breivik, 2005:22-23).

Bireylere öğrenmeyi öğretebilecek her kurumun sorumluluğu olmasına karşın, üniversiteler için bilgi çağının ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek çok daha önemli bir sorumluluktur. En hızlı ve kapsamlı değişimin yaşandığı günümüzde, yükseköğretimde elde edilen bilgiler genelde 5-6 yıl gibi bir süre içerisinde geçerliliğini kaybetmektedir. Toplum ve diğer eğitim kurumlarını da direkt ve dolaylı olarak etkileyen ve değişimde öncü olması beklenen yükseköğrenim kurumlarının, öğrencilerine yaşamları boyunca kendilerini sürekli güncelleyip, kendi kendilerini de geliştirebilecekleri bilgi becerilerini kazandırması sorumluluğu bulunmaktadır.

Çalışmanın amacı; bilimsel iletişimin en önemli kavramlarından biri olan “bilgi okuryazarlığı” kavramının ne olduğunu, öğrenime neler kazandırdığı, özelliklerini, klasik araştırma yöntemlerinden farklarını, yükseköğretimde nasıl kullanılacağı, bilgi toplumu çalışmalarında daha çok yol almış ülkeler ve uygulamalarında nasıl kullanıldığı, yüksek öğrenimimizdeki mevcut durumumuz hakkında değerlendirme ve uygulamaya yönelik önerilerin geliştirilmesidir. Yükseköğretimde bilgi okuryazarı olunmasının gereği ve önemi bilinmekte, ancak ülkemizde yükseköğretimdeki öğrencilerin bu konudaki bilgi ve beceri düzeyleri bilinmemektedir. Araştırmanın problemi; “Selçuk Üniversitesinde öğrenim görenlerin bilgi okuryazarlık düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışma; üniversitede öğrenim görenlerin bilgi edinme süreci içerisinde kullandıkları mantık yürütme, karar verme, bilgi edinme yöntemlerini belirleme, hangi kaynaklardan nasıl bilgi elde edilebileceği bilme, alanları ile ilgili bilgi merkezleri hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları, elde ettikleri bilgilerin niteliğini ve amaçlarına hizmet edip etmediğini değerlendirebilmeleri, elde edilen bilgiyi etkin kullanma yetilerini, bilgi edindikleri kaynaklar hakkında etik ve yasal sorumluluklarının farkında olup olmadıkları; gibi bilgi okuryazarlığı becerilerinin incelenmesini kapsar. Araştırma için elde edilecek verilerin sağlanacağı anketler tüm ülkedeki üniversitelerde yapılması halinde ortaya çıkacak zaman ve finansal sınırlılıklar sebebiyle, Selçuk üniversitesi’nde öğrenimini sürdüren denekler üzerinde gerçekleştirilecektir. Bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilgili uluslararası kurumlarda kabul edilmiş olan “bilgi okuryazarlığı standartları” temel alınarak hazırlanacak anket formu ile; gerekli becerilerin kişilerde mevcut olup olmadığının belirleneceği varsayılmaktadır.

Araştırmada betimleyici (tanımlayıcı) alan araştırması yöntemi kullanılmış ve kişilerin sahip olduğu bilgi okuryazarlığı becerilerinin mevcut durumunun ölçülmesi

amaçlanmıştır. Varolan durum hem tekil olarak taranıp yorumlanmış, hem de değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ilişki olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, akademik durumları, bağlı oldukları enstitü, enstitüdeki programlarının seviyesi olarak alınmıştır. Bağımlı değişkenleri ise bilgi okuryazarlığı standartlarındaki bilme, erişim, kullanma, değerlendirme ve etik/yasal ve sosyal konulardaki becerilerinin seviyeleridir.

Araştırmada veri toplama anket yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanan anket formu başta 40 kişilik örneklem üzerinde önteste tabii tutulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son haline getirilmiş ve araştırma grubuna gönderilmiştir. Anketin ilk 4 soruluk kısmı; deneklerin betimsel özelliklerini kapsar. Kalan 48 soruluk ikinci kısım bilgi okuryazarlığı standartlarından faydalanılarak hazırlanmış ve öğrencilerin bilgi becerileri konusunda seviyelerini belirleyen 5’li Likert ölçeği tarzında oluşturulmuştur. Bu bölümde verilen ifadeleri; söz konusu eylem gerçekleştirilirken deneyimlerindeki zorlanma düzeyine göre derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçekte “çok zorlanıyorum= 1”, “zorlanıyorum= 2”, “kararsızım= 3”, “zorlanmıyorum= 4” ve “hiç zorlanmıyorum= 5” şeklinde puanlama yapılmıştır. Elde edilen ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan dağılımları ise şöyledir: 0-0,99 = çok zorlanıyorum; 1-1,99 = zorlanıyorum; 2-2,99 = kararsızım; 3-3,99 = zorlanmıyorum; 4-5 = hiç zorlanmıyorum.

Araştırmanın alanı Türkiye üniversiteleri olarak düşünülmeyle birlikte bu boyutta bir çalışmanın getireceği sıkıntılar göz önünde bulundurularak sınırlandırma yoluna gidilmiş ve araştırma Selçuk Üniversitesi örneği olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü’nde öğrenim görmekte olan yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadaki örneklem grubu; bu enstitü öğrencileri arasından seçilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerileri kapsamındaki konular araştırma süreci ile yakından ilişkili olduğu için araştırmada enstitü öğrencileri tercih edilmiştir. Selçuk Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı’ndan elde edilen 10.016 kişilik enstitü öğrencileri listesinden tesadüfi örnekleme dayanılarak %3’lük örneklem grubu alınmış ve 300 kişiye denk gelen öğrenci sayısı tesbit edilmiştir. Çalışmada kullanacağımız anketlerin dağıtımının zaman ve maliyet sınırlılıkları nedeniyle e-mail ile gönderme yoluna gidilmiştir. E-mail yöntemi ile gönderilecek olan anketlerden ise %60 civarında geri bildirim beklendiği için seçilen sayı 500 olarak genişletilmiştir. Enstitü öğrenci listesinden seçilen bu gruba

anketler; amacı ve gerekçesi bildirilerek gönderilmiştir. Sonuç olarak geri bildirim oranı %58 olarak ortaya çıkmış ve örneklemeimiz 292 kişi olarak belirlenmiştir.

Anket formlarından elde edilen veriler SPSS 15.0 programında önce kodlanmış daha sonra girilmiştir. Veriler girildikten sonra yapılan araştırmanın analizlerinde ise ağırlık olarak T-testi ve Anova testi kullanılarak ilişkilerin anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada; bilgi okuryazarlığı kavramının ne olduğu, gelişimi, yükseköğretimdeki önemi ve bu becerilerin öğrenim görenler tarafından ne derecede etkin kullanıldığı konusu işlenmiştir. Öğrencilerin ne zaman ve nasıl bir tür bilgiye ihtiyaç duyduğunu bilmesi, nasıl elde edeceği ile ilgili yöntemleri belirleyebilmesi, elde edilen bilginin niteliğini belirleyebilmesi, elde ettikten sonra bilgiyi değerlendirebilmesi ve etkin kullanabilmesi ile ilgili becerilerinin incelenmesine çalışılacaktır. Daha sonra; Selçuk Üniversitesi lisans öğrencileri üzerinde yapılan uygulama ile sonra bu bilgi okuryazarlığı becerilerinin, ülkemiz yüksek öğretimde kullanılan bilgi edinme ve araştırma yöntemleri uygulanırken ne ölçüde etkin olduğu ile ilgili çıkarımlara varılmaya çalışılacaktır.

I.BÖLÜM

BİLGİ OKURYAZARLIĞI

1.Bilgi Okuryazarlığının Tanımı

En genel anlaşıldığı tanımı ile okur-yazarlık (literacy) alfabe ile yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme durumu olarak görülmektedir (Reinking 1994:12). Daha güncel bir tanım ile okuryazarlık, toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterlik kazanabilmektir (Kellner 2001:67). Teknoloji alanında baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı yeni bin yıla girerken iletişim, bilgi, bilişim ve çoklu ortam uygulamalarının bilgisayarlar aracılığı ile internet ortamları üzerinde sunulmasına tanıklık edilmektedir.. Enformasyon veya bilgi çağı olarak da adlandırılan ve bu teknolojiler üzerine kurulu yeni toplum düzeni çerçevesinde toplumsal açılımlar olarak e-devlet, e-ticaret, e-hukuk, e-toplum ve bilgi toplumu gibi birçok yeni kavram tanımlanmakta ve uygulama yolları aranmaktadır. Ancak, bu açılımların anlamlandırılması ve toplumun geneline yayılması için genel okur-yazarlık kavramının yanı sıra, bilgi okuryazarlığı'nın da göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Bilgi okuryazarlığı tanımları literatürde iki farklı yaklaşımla ele alınmıştır. Birinci yaklaşım “bilgi okuryazarlığı” kavramının ne olduğu, ikinci yaklaşım ise bilgi okuryazarı olan bireyin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu ile ilgilidir.

Birinci yaklaşımla yapılan bilgi okuryazarlığı tanımları, bilgi gereksinimini fark etme, bilginin yerini belirleme, bilgiye ulaşma, arama stratejilerini oluşturma, bilgiyi analiz etme, yorumlama, değerlendirme, iletme, problem çözme becerilerine sahip olma, kaynağa dayalı eğitim, bilgi iletişimi, bilgi toplumu, yaşamboyu öğrenme, öğrenen toplum, sürekli eğitim, öğretim programına yönelik reformlar, bilgi patlaması ve bilgi miktarındaki artış, demokratikleşme ve telif haklarına saygı gibi konuları içermektedir. Bu tanımlar, teknolojik ve kavramsal gelişmelerle yeni boyutlar kazanmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı kavramı ile ilişkili “bilgi becerileri” kavramını ilk kullanan Paul Zurkowski (1974); bu terimle bilgi problemlerini çözmeye ilgili bilgi kaynaklarını kullanan ve ilgili teknolojileri uygulayan insanlara atıf yaparak; bireylerin nasıl bilgi okuryazarı olacakları üzerinde durmuş, bilgi okuryazarlığını, bir problemin çözümünde

bilgi kaynaklarını kullanmak kadar bilgiye erişim için gerekli olan teknik becerilere de sahip olmak şeklinde tanımlamıştır. Zurkowski raporunda ayrıca 1984 yılına kadar bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik ulusal bir program geliştirilmesini de önermiştir. (Spitzer 1998: 246; Bawden 2001:227).

Taylor, 1979 yılında bir bilgi okuryazarlığı tanımının içermesi gereken unsurları şöyle sıralamıştır: Gerçek yaşamla ilgili problemleri çözebilmek için bilgiye ulaşma, değişik kaynaklardan bilgiye erişebilme, bilgilenmenin sürekliliğini sağlayabilme, bilginin ne zaman ve nasıl elde edileceğine ilişkin stratejiler belirleyebilme (Spitzer 1998: 246; Bawden 2001:228).

Bilgi okuryazarlığı tanımları diğer okuryazarlık türleriyle karşılaştırmalı olarak da yapılmaktadır. Hortin, 1983 yılında, bilgisayar okuryazarlığından farklı olarak bilgi okuryazarlığını, bilgi miktarındaki artışın farkında olarak problem çözmede, karar vermede ve bilginin aktarılmasında, gereksinim duyulan bilgi ve belgelere erişimde makine destekli bir sistemin nasıl kullanılacağını bilmek şeklinde tanımlamıştır (Spitzer 1998:247).

Bilginin nicel olarak artması karşısında bilgiye gereksinim duyan bireylerin sahip olması gereken beceriler de artmıştır. Söz konusu beceriler bilgi okuryazarlığının temelini oluşturmuştur. Martin Tessmer 1985’de bilgi okuryazarlığını, bireyin gereksinimleri doğrultusunda bilginin etkin bir biçimde elde edilmesi ve değerlendirilmesi becerisi olarak tanımlamıştır. Tessmer, araştırma stratejisi oluşturmak, bilgiyi değerlendirmek, detay üzerinde durmak, zaman unsurunu hesaba katmak ve problem çözmek gibi becerilerin bilgi okuryazarlığı olduğunu belirtirken, bilgi okuryazarlığı ile bilgisayar okuryazarlığının karıştırılmaması gerektiğini belirtmiştir (Spitzer 1998:247).

Bilgi okuryazarlığı kavramı özellikle eğitim kurumlarının dikkatlerini çekmektedir. Kuhlthau 1987’de yayınlanan *Bilgi Toplumu için Bilgi Becerileri (Information Skills for an Information Society: A Review of the Research)* adlı kitabında bilgi okuryazarlığının eğitim programları içerisinde yer alması gerektiğini ve bilgi okuryazarlığı ve fonksiyonel okuryazarlık arasında yakın bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Kuhlthau, bilgi okuryazarlığını; bilgiye duyulan gereksinimin fark edilmesinden başlayarak, bilgiye dayalı karar vermeye kadar olan aşamada, bilgisayar ve iletişim araçları tarafından sunulan bilginin yönetilmesi becerisi olarak tanımlamıştır.

Kuhlthau, bilgi okuryazarlığı becerilerini, teknik ve sosyal değişimin gerektirdiği yeni beceriler ve yaşamın her alanında öğretilmesi gereken beceriler olarak da tanımlamıştır (Spitzer 1998:249; Doyle 1994:1).

Tuckett (1989: 37), bilgi okuryazarlığını üç aşamalı bilgi becerileri hiyerarşisiyle açıklamıştır. Tuckett'in bilgi okuryazarlığı hiyerarşisi şu şekildedir:

- Basit bilgi becerileri; tek bir bilgi kaynağını kullanmak,
- Bileşik bilgi becerileri; bilgi kaynaklarını kullanarak bir sonuca varmak,
- Bütünleşik bilgi becerileri; birçok bilgi ağlarını kullanarak bilgiyi değerlendirip, yeni bilgiye ulaşmak.

1989 yılında fütürist Long, insanların 1990'lı yıllarda kütüphaneyi yeniden keşfedeceğini belirtmiştir. Long, bilgi okuryazarlığını “insanlara cevapları bulmalarında nasıl daha becerikli olacaklarının öğretilmesi” olarak tanımlamıştır (McCrank 1992:487).

Bilgi okuryazarlığı tanımlarında benzerlikler görülmektedir. Rader (1991:23), bilgi okuryazarlığını, problem çözme ve karar vermede bilginin etkili bir biçimde elde edilmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlarken, bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olanların yapabileceklerini şu şekilde sıralamıştır: Bilgi ve teknoloji alanında araştırma yapmak ve başarılı olmak, demokratik bir toplumda üretken olmak, hızla değişen çevreye uyum sağlamak, yeni nesiller için daha iyi bir gelecek hazırlamak, kişisel ve mesleki problemlerin çözümünde uygun bilgiyi bulmak, yazma ve bilgisayar kullanma becerisine sahip olmak. Kısaca söylemek gerekirse Rader'e göre bilgi okuryazarı bireyler, yaşamboyu öğrenme becerisine sahip bireylerdir.

McCrank (1992:485), bilgi okuryazarlığı tanımlarında standartların eksik olduğunu ve bilgi okuryazarlığı kavramının tüm okuryazarlık türlerini kapsayan “şemsiye” bir terim olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Shapiro ve Huges (1996:31) sosyal açıdan ele aldıkları bilgi okuryazarlığını, bilgisayar kullanmayı bilme, bilginin doğasını anlama, teknik araçları kullanma, bilginin sosyal, kültürel ve felsefi etkisini bilerek bilgiye erişme sürecini kapsayan liberal bir sanat şeklinde tanımlamışlardır.

Bruce (1997:1), bilgi okuryazarlığını sürekli eğitimle ilişkilendirdiği çalışmasında bilgi okuryazarlığını, genel olarak bilginin elde edilmesi, yönetilmesi ve kullanılması

becerisi olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile Bruce'a göre bilgi okuryazarlığı etkili karar verme, sorun çözme ve araştırmacıya bilgi becerileri kazandırma açısından önemlidir. Ayrıca, bireyin kişisel ve mesleki bağlamda sürekli eğitim almasını sağlamaktadır.

Bilgi okuryazarlığı tanımlarında ikinci yaklaşım Rader örneğinde olduğu gibi, bireyin sahip olması gereken özelliklere dayanır. Bilgi okuryazarlığı tanımları, kavramın anlaşılmasında yararlı olurken çoğu bilim adamı bilgi okuryazarı kişinin tanımlanmasını tercih etmektedir (Bruce 1994:3). Bu kapsama giren tanımlardan biri 1979 yılında IIA (US Information Industry Association-Amerikan Bilgi Endüstrisi Derneği) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre bilgi okuryazarı olan kişi, soruları sistematik olarak çözüme bilgi kaynaklarını kullanabilen ve kaynakların kullanımı ile ilgili teknik becerilere sahip olan kişidir (Spitzer 1998:246).

Amerikan Kütüphane Derneği'nin Bilgi Okuryazarlığı Komitesi (1989:1), tarafından yayınlanan raporda bilgi okuryazarlığı iki temel yaklaşımla tanımlanmıştır. Birincisinde bilgi okuryazarlığının Amerikan toplumu için önemi vurgulanırken, ikincisinde bilgi okuryazarı kişinin taşıması gereken özellikler belirtilmiştir. Söz konusu özelliklere göre bilgi okuryazarı kişi, bilgi gereksinimini fark eder, gereksinim duyduğu bilginin yerini belirler, bilgiyi değerlendirir ve bilgiyi etkin olarak kullanır. Bilgi okuryazarı olanlar öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir. Öğrenmeyi öğrenmiş olmalarının nedeni, bilginin nasıl düzenlendiğini, bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmeleri ve diğer bireylerin öğrenebileceği şekilde bilgiyi düzenleyebilmeleridir. Bilgi okuryazarı bireylerin yaşam boyu öğrenmeye hazır olmalarının nedeni, herhangi bir iş veya karara yönelik bilgilere kolayca ulaşabilmeleridir.

Plotnick (2000:7), 1989 sonrası yapılan alternatif bilgi okuryazarlığı tanımlarının ALA, (American Library Association-Amerikan Kütüphane Derneği) tarafından yapılan tanımdan türediğini vurgulamaktadır. Burnhein (1992:194) tarafından yapılan tanım buna iyi bir örnektir. Burnhein, kişinin bilgi okuryazarı olabilmesi için, bilgi gereksinimini fark etmesi, bilginin yerini belirleyebilmesi, bilgiyi değerlendirebilmesi ve gereksinim duyduğu bilgiyi etkili biçimde kullanabilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Doyle (1992:3) tarafından gerçekleştirilen, "Delphi Çalışması" diye de adlandırılan çalışmada yapılan bilgi okuryazarlığı tanımı ses getirmiştir. Doyle'a göre, bilgi okuryazarı olan bir kişi; doğru ve yeterli bilginin mantıklı karar vermenin temeli

olduğunu bilir, bilgi gereksinimini fark eder, bilgi gereksinimlerine dayalı olarak soruları formüle eder, olası bilgi kaynaklarını belirler, başarılı araştırma stratejileri geliştirir, bilgisayar tabanlı ve diğer teknolojileri de kapsayan bilgi kaynaklarına erişir, bilgiyi değerlendirir, bilgiyi düzenler, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirir, bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözmede kullanır.

Lenox (1993:314), bilgi okuryazarlığını geniş anlamıyla, kişinin değişik bilgi kaynaklarına erişme ve bilgiyi anlama becerisi olarak ifade ederken, bilgi okuryazarı olan kişiyi, bilmeyi arzu eden, soruları formüle edebilen, analitik düşünme becerilerine sahip olan, araştırma yöntemlerini belirleyebilen ve sonuçların değerlendirilmesinde eleştirel olabilen kişi olarak tanımlamaktadır. Lenox'a göre, bilgi okuryazarı, bilgi problemini çözebilmek için artan bilgi kaynakları üzerinde araştırma yapma becerisine sahip olmak zorundadır.

Bruce (1994:3), ALA ve Doyle tarafından yapılan tanımlardan hareket ederek bilgi okuryazarı kişinin “yedi anahtar” özelliğini şöyle sıralamıştır: Bilgi okuryazarı; öğrenmeyle meşgul olur, bilgiyi etkin olarak kullanır, değişik bilgi teknolojileri ve sistemlerini kullanır, bilgi kullanımını teşvik eden iç dinamiklere sahiptir, bilgi dünyası hakkında sağlam bilgiye sahiptir, bilgiye eleştirel yaklaşır, bilgi dünyasıyla karşılıklı etkileşimi kolaylaştıran kişisel bir bilgi birikimine sahiptir.

2. Bilgi Okuryazarlığı Kavramı ile İlişkili Diğer Kavramlar

Doğası gereği bilgi okuryazarlığı dolaylı olarak öğrenme teorilerine bağlı bir kavramdır. Birisinin enformasyonu kullanılabilir bilgiye nasıl dönüştürmesini öğrenmesi ile ilgilidir. Genel olarak düşünülecek olursa, bilgi okuryazarlığı modelleri belirgin bir şekilde kullanıcı merkezlidir ve kullanıcının ihtiyaçlarına ve yeteneklerine odaklanmıştır. Eğimcinin öğrenciye bilgi ilettiği geleneksel pasif öğrenmeye göre bu aktif bir öğrenme modelidir. Bilgi okuryazarlığı modelleri ile kullanıcı bilginin oluşturulmasında aktif rol oynar. James Marcum “bilgi okuryazarlığı öğrencilerin merkez olmasını doğrulayan bir sonuç ortaya koyduğunu” bildirir. Bilgi okuryazarlığı kullanıcı tarafından kapsamlı bir katılımı ve etkileşimi gerektiren aktif bir “işlemdir” şeklinde bildirmiştir (Marcum 2002).

Jeremy Shapiro ve Shelley Hughes bilgi okuryazarlığının yüksek öğretim programlarında yeni ve cömert bir yöntem olarak yerine getirilmesini önerir. (Shapiro, 1996) Shapiro ve Hughues “yeni bir açık yöntem olarak bilgi okuryazarlığı”

(Information Literacy as a New Liberal Art) adlı makalesinde aşağıdaki bileşenleri içeren yeni bir ders programının yapılmasını önerir:

- Araç Okuryazarlığı: örneğın yazılım ve donanım bilgisi
- Kaynak Okuryazarlığı: Örneğın, farklı bilgi kaynaklarının bilgisi
- Sosyal-yapısal okuryazarlık: ör. Bilginin sosyal olarak nasıl konumlandırıldığı ve oluşturulduğu
- Araştırma okuryazarlığı: ör. Araştırmayı geliştirmek için gerekli bilgi teknolojileri bilgisi
- Yayıncılık bilgisi: ör. Araştırma ve fikirleri elektronik olarak düzenleme ve yayınlama bilgisi
- Yeni teknoloji okuryazarlığı: ör. Yaptığımız meslek veya alanımız ile ilgili yeni ortaya çıkan bilgi teknolojilerine adapte olma yeteneğı
- Eleştirel okuryazarlık: Ör. Bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirme becerisi (Shapiro 1996:1)

Bilgi okuryazarlığı kavramı, üzerinde tartışmaların devam ettiğı, henüz tam anlamıyla oturmamış bir kavram olduğu için bazen farklı anlamlarda kullanıldığı, başka bazı kavramlarla karıştırıldığı, bazen başka kavramlarla eş anlamlı kullanıldığı görölmektedir. Bu karışıklıklara engel olmak için bilgi okuryazarlığı ile en sık ilişkilendirilen kavramlar burada kısaca ele alınıp tanımlanacaktır.

2.1. Bilgi Teknolojileri ve Teknoloji Okuryazarlığı

Toplumsal bilgi, toplum içerisinde iletişim araç ve yöntemleri ile gerçekleşmektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri, bu araç ve yöntemlerin kullanımını kolaylaştırmış, toplumsal bilginin göndericiden alıcıya iletimini kolaylaştırmıştır

Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde bilgi, bireysel düzlemden toplumsal boyuta taşınmış ve oradan da toplumun temel yapı taşlarından olan örgütlerin en etkin rekabet unsuru olmuştur. Bu bağlamda bilginin ortak kullanımı ve paylaşımı gerek örgüt içerisinde gerekse de örgütler arasında bilgi teknolojileri sayesinde daha da olanaklı hale gelmiştir. Bu ortak kullanım sayesinde ise bilgi, tekrar küresel bir alana kaymıştır. Bilginin küresel düzleme taşınmasındaki en önemli rolü, şüphesiz bilgi teknolojileri oynamıştır.

Bilgi teknolojileri deyince anlamamız gereken şey; Kısaca, bilginin, derlenmesi, depolanması, işlenmesi ve iletilmesi için geliştirilen bilgisayara ve kitle iletişim araçlarına dayalı teknolojilere enformasyon/bilgi teknolojileri denir.

Bilgi teknolojileri, bilgi kaynaklarının elde edilebilmesinde yardımcı olur. Bilgi teknolojileri elektronik kaynaklar, haberleşme aygıtları ve uzak iletişim ağları gibi pek çok şeyi kapsamaktadır. İnsanlar bilgi teknolojilerini kullanarak bilgiye daha kolay erişebilmektedir. Bilgi teknolojileri eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Okullarda kullanılan teknoloji ürünleri arasında bilgisayarlar, televizyonlar, videolar ve projeksiyon ekipmanları sayılabilir (Bruce 1994:4; Plotnick 2000:28).

İki önemli kategorisi vardır: birincisi, bilginin bilgisayar sistemleri aracılığıyla işlenmesidir; ikincisi ise, bilginin telekomünikasyon sistemleri aracılığı ile yayılmasıdır. Bu terim “bilgi ve iletişim teknolojileri” başlığı ile sıklıkla kullanılmaktadır.

“Bilgi Yönetimi” disiplini bağlamında, “enformasyon yönetimi” içerisinde irdelenen bir konudur.

Bilgi teknolojileri ’in üç boyutu vardır. Bunlar;

1. Örgütsel boyut: Örgütlerde ilk kez muhasebe alanında bilgisayarların kullanılmaya başlanmasıyla ortaya çıkar. BİT örgütsel boyutu, örgütün ihtiyaç duyduğu her türlü enformasyonun örgüt çalışanlarının kullanılması için bilgisayara dayalı araç ve gereçlerle depolanması ve işlenmesi şeklinde ifade edilir. Örgütler, bilgi teknolojilerini üç açıdan kullanmaktadırlar. (1) Kendi bilgi-işleme görevlerini desteklemek için, (2) örgütsel yenilik kapasitesini artırmak (3) Zamandan ve yerden tasarruf sağlamak için.

2. Ulusal boyut: bilgi ve iletişim teknolojilerinin ulusal boyutundan söz etmek için “ulusal bilgi altyapısı” kavramını irdelemek gerekir. (bilgi toplumu olma kriterleri)

3. Küresel boyut: Çok uluslu firmaların bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı işbirlikleri sonucu bilgi teknolojileri, küresel boyuta taşınmıştır. “Elektronik ticaret” kavramı bu boyutta analiz edilen en temel kavramdır.

Bilgi teknolojileri içerisinde en geniş yeri kuşkusuz “bilgisayar teknolojileri” tutmaktadır. Bilgisayar teknolojilerini anlamak için öncelikle bilgisayar donanımı, ve yazılımı ile ilgili teknolojilere göz atmak gerekir. Daha sonra bilgisayarlar teknolojileri aracılığı ile bilginin paylaşımı ve daha etkin kullanımını sağlayan “ağ teknolojileri”nin

bilinmesi lazımdır. Son olarak da kablosuz ağ teknolojilerine dayalı “*mobil iletişim*” ele alınabilir.

Teknoloji okuryazarlığı, bilgi teknolojilerindeki yenilikleri kavramak, gelişmelere uyum sağlamak, yeni teknolojileri değerlendirmek ve kullanmak becerilerini kapsamaktadır. Bilgi teknolojilerinin kullanımı bilgiye erişim için gereklidir. Bilgiye erişim ise bilgi okuryazarlığının bir parçasıdır. Dolayısıyla bilgi teknolojileri okuryazarlığı bilgi okuryazarlığının kapsamında ele alınabilecek bir beceridir.

2.2. Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı, bir insanın bilgisayarı artık klasikleşmiş birtakım işler için kullanabilmesi ve bilgisayar teknolojisi kullanılan diğer sistemleri kullanmaya kolayca adapte olması demektir. Bilgisayar okuryazarı bir insan; kişisel bilgisayarları fazla zorlanmadan kullanabilir, bilgisayarlarda temel bazı işlemleri (kelime işlemcilerle yazı yazma, basit analizler, raporlar yapma, basit çizim programları kullanma, yazıcı kullanma) gerçekleştirebilir.

Bilgisayarlar, internet kullanmanın temel araçlarıdır. Artık standartlaşmış fonksiyonları ve farklı işletim sistemlerinde dahi olsalar, birbirine benzer çalışma prensipleri vardır. Sanal alışveriş terminalleri, banka para çekme makineleri vb gibi sistemleri kullanmayı bilmek te bilgisayar okuryazarlığının bir parçasıdır. Hızlı gelişen internet teknolojilerinin hayatın bir parçası olduğu düşünülürse, ülkelerin "bilgisayar kullanmayı bilen" nüfusu arttıkça bu teknolojileri daha verimli, üretime dönük ve gerçekçi kullanacaklarını söyleyebiliriz. Bilgisayar okuryazarlığı, 21. yüzyılda, artık "normal okuryazarlık kadar önemli" bir hale gelmiştir.

Bilgi okuryazarlığına giden yol, bilgisayar okuryazarlığından geçmektedir. Bilgisayar okuryazarlığı terimi genellikle teknoloji okuryazarlığı ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bilgi teknolojilerini diğer bir deyişle bilgisayarları kullanma becerisine sahip olmadan bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmak olanaksızdır. Çünkü günümüzde teknoloji bilginin sunumu ve dağıtımı amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Zhang 2001:147).

Rader (1991:26), bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip kişinin yapabileceklerini sıralarken, ilk sırada bilgi teknolojileri alanında başarılı olması gerektiği, aynı zamanda yazma becerisi ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilgi okuryazarlığı ile bilgisayar okuryazarlığı çok karıştırılan

terimlerdir. Bilgi okuryazarlığı terimi daha geniş bir kavram olduğundan bilgisayar okuryazarlığını da kapsamaktadır.

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar ve bilgisayar yazılımını kullanabilme becerisidir. Bu beceriler, bilgisayarın açılması ile kapanması arasında bilgisayarda yapılabilen her şeyi kapsamaktadır. Bu süreç bilgisayarı niçin, nasıl ve ne zaman kullanılmasıyla ilgili soruları da kapsamaktadır. Bu bağlamda bilgisayar okuryazarlığı bilgiye erişim, bilgiyi kullanma ve bilgiyi işleme sürecinde bilgisayarın teknolojik bir araç olarak kullanılması şeklinde de tanımlanabilmektedir (Akkoyunlu 1996:130).

Bilgisayar okuryazarlığını kişinin toplumdaki rolü ile ilişkilendiren Hunter “bilgi-tabanlı bir toplumda kişinin başarılı olması için, bilgisayar aracılığı ile karşılayabileceği gereksinimlerin neler olduğunu bilmesi ve bunları gerçekleştirebilmesidir” (Bawden 2001:218) biçiminde açıklamıştır.

2.3 Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, televizyon, radyo, İnternet, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarını takip edebilme, anlama ve yorumlamayı kapsayan süreçtir (Bawden 2001:6; Schwarz 2000:8).

Medya kavramı basılı olmayan kütüphane materyalleri (filmler, slaytlar, video kayıtları, ses kayıtları, CD-ROM’lar, makinece okunabilir veri kütükleri, bilgisayar yazılımları, vb.) için kullanılan genel bir terimdir (Reitz 2002:2). Medya okuryazarlığı ise 1992 yılında yapılan Medya Okuryazarlığı Ulusal Önderlik Konferansı (National Leadership Conference on Media Literacy) ile hız kazanmış bir harekettir. Toplantıda medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlık düşüncesini, gelişen teknolojilerin sunduğu görsel ve işitsel ortamlar kullanılarak genişleten bir kavram olarak, “özel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bilgiye erişim, bilginin analiz edilmesi ve üretilmesi yeteneği”; medya okuryazarı ise hem basılı hem de elektronik ortamdaki bilgiyi çözümlayebilen, değerlendirebilen, analiz edebilen ve üretebilen kişi olarak tanımlanmıştır (Aufderheide 1993:6).

Medya okuryazarlığı, büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Aufderheide, 1993:6). Bu terim, gittikçe artan sayıda akademisyen ve eğitimci tarafından eleştirel çözümleme sürecine ve kişinin kendi mesajlarını (basılı, işitsel,

görsel, çoklu medya ile) yaratmayı öğrenmesine gönderme yapmak için kullanılmaktadır.

Bilginin bulunduğu çok değişik ortamlara ilişkin becerilerin kazanılmasını ifade etmesi açısından medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı kavramı ile çok yakından ilişkili olmuştur. Eğitim kurumlarında, özellikle de ilk ve ortaöğretimde medya okuryazarlığı programlarının geliştirilip, medya uzmanları tarafından verilmesi sıkça rastlanılan bir durumdur.

2.4. Ağ (Internet) Okuryazarlığı

İki ya da daha çok bilgi merkezi veya örgütün bazı işlevsel amaçları gerçekleştirmek için iletişim kanalları aracılığı ile ortak bir bilgi platformunda yer almaları için kullanıcılara temin edilen ağlardır. Ağ teknolojileri içerisinde en kapsamlı ağ “İnternettir” Internet kısaca, birbirine bağlı birden fazla ağ ortamı demektir.

Ağ okuryazarlığı, bilgi kaynaklarına erişmek, bu kaynakları kullanmak ve yeni bilgi kaynakları yaratmak amacıyla elektronik ağların kullanılmasıdır. Ağ okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Bawden 2001:26).

2.5. Elektronik Okuryazarlık (e- okuryazarlık)

E-okuryazarlık, bireyin elektronik ortamdaki bilgilere ulaşması için gerekli olan becerileri kapsamaktadır. Özellikle veritabanları, bilgi ağları ve elektronik bilgi kaynaklarının kullanımıyla ilgili becerileri kapsamaktadır (Revised IT...2003).

2.6. Eleştirel Düşünme Becerileri

Bilgi okuryazarlığının temelinde eleştirel düşünme becerileri yatmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, farklı fikirlerin değerlendirilmesi, gereksiz bilginin ayıklanması, yeterli ve yetersiz bilginin ayırt edilmesi, bilginin güvenilirliğinin sorgulanması, önyargının, tahminler ya da iddiaların fark edilmesi, uygun bir altyapı içinde verilerin birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, bilginin elektronik ortamda elde edilebilirliğinden sonra daha fazla önem kazanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri, akademik çalışmalarda özellikle önemlidir (Bruce 1994:3; Graftstein 2002:201).

2.7. Yaşamboyu Öğrenme

Bilgi okuryazarlığının temel hedefi, “öğrenmeyi öğrenme” bu sayede de “yaşamboyu öğrenme”dir. Bilgi okuryazarlığı tanımları söz konusu her iki kavramı da içermektedir. Aslında bireyin kendi kendine öğrenmesi kavramının 1930’lu yıllarda kullanıldığı görülmektedir. “Bağımsız öğrenme”, “kendi kendine öğrenme” merkezli düşünce ve kavramlar liberal eğitim hareketi içinde daima yer almıştır (Grafstein 2002:199).

Üniversite öğrencilerinin eğitimleri sırasında yaşamboyu öğrenme becerilerini geliştirmeleri için gerekli bulunan beceriler şunlardır: Belli başlı bilgi kaynakları hakkında bilgi sahibi olma, araştırılabilir soruları yapılandırma, bilginin yerini belirleme, bilgiyi değerlendirme, yönetme ve kullanma, bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme ve bilginin eleştirel olarak değerlendirilmesi. Bu beceriler bilgi okuryazarlığı becerileri olarak bilinmektedir. Bu açıdan bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaşamboyu öğrenmenin temelini oluşturduğu söylenebilir (Bruce 1994:3).

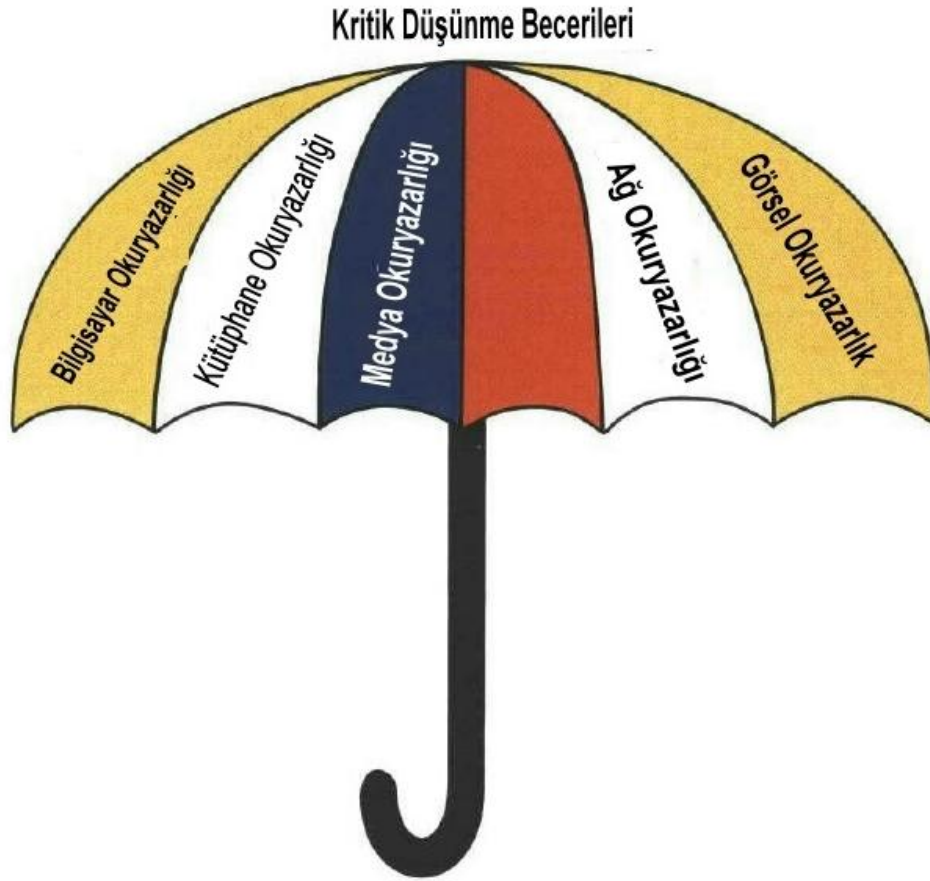
Rader (1991: 25), bilgi okuryazarı kişiyi tanımlarken yaşamboyu öğrenmeyi bilen kişi olarak tanımlamaktadır. Rader, bilgi okuryazarlığını, yaşamboyu öğrenmenin, mesleğe yararlı olmanın ve sosyal problemleri çözmenin önkoşulu saymaktadır.

Plotnick (2000: 27), Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri’nin arasında yetişkinlere yönelik yapılan çalışmalarda bilgi okuryazarlığı ve yaşamboyu öğrenme becerilerinin yer almasını, konuya verilen önemin göstergesi olarak görmektedir.

Avustralya’da 1999 yılında yapılan 4.Bilgi Okuryazarlığı Konferansı’nda da yaşamboyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişki ele alınmış, “öğrenmeyi öğrenmenin” önemi üzerinde durulmuştur. Yaşamboyu öğrenme bilgi toplumlarının vazgeçilmez ögesidir. Öğrenmeyi öğrenme ve bilgi okuryazarlığı da yaşamboyu öğrenmenin temel koşuludur (ALIA 2000:49).

Fakat günümüzde bilgi okuryazarlığı; diğer okuryazarlıkları da kuşatan, geniş bir kavram şeklinde tekrar planlanmıştır. (Breivik 2005:23).

Bu geniş perspektifte bilgi okuryazarlığı; bir tür kritik düşünme becerisi veya kritik düşünme becerilerinden oluşan yetenek olarak belirtilir. Bilgi yüklü yaşam biçimimizi sürdürmek için kritik düşünme becerilerini kullanan kişiye bilgi okuryazarı denilir (Breivik 2005:23).



Şekil 1. Bilgi Okuryazarlığı Şemsiyesi

Kaynak: BREIVIK, Patricia Senn. "Learning and Information Literacy". *Change*, 19, July/Aug. 2005.

2.8. İş Dünyasında Bilgi Okuryazarlığı

Küresel pazardaki avantajı elde etmek ve elimizde tutmak için önemi gittikçe artan bilgiyi yönetme çabalarının maksimum düzeyde olduğu günümüz iş çevrelerinde bilgi becerilerine hiç olunmadığı kadar ihtiyaç vardır. İş dünyası liderleri giderek daha çok bilgi okuryazarı çalışanlar için duyulan ihtiyacın karşılanması için çağrıda bulunuyorlar.

Önemli yönetim bilimleri öğretim görevlilerinden; Peter Drucker bu son derece önemli okuryazarlığın ilk taraftarlarından birisidir. Wall Street Journal'daki 1992'deki bir makalesinde şöyle bir uyarıda bulunmuştur.

“Çok az sayıdaki idareci şunları kendisine sorar: İşimi yapmak için hangi ne tür bilgilere ihtiyacım vardır? Ne zaman ihtiyacım vardır? Hangi formatta ihtiyacım vardır? Ve bu bilgileri kimlerden almam gerekir? Daha az ise hala şunları sorar: Tüm bu sahip olduğum bilgilerim ile hangi yeni işleri yapabilirim? Hangi eski görevlerimi terk etmeliydim? Hangi görevlerimi daha farklı bir şekilde yerine getirebilirdim?.. bir veritabanı ne kadar çok olursa olsun bir bilgi değildir. Bilginin cevheri veya çekirdeğidir. Bu verinin ham maddenin bilgi olabilmesi için; bir görev için organize edilmiş olması, belirli bir performans ile düşünceye uygulanmış olması gerekir. Ham madde bunu kendi kendisine yapamaz. (Breivik, 2005:24)

Gelişmişliğin göstergesinin bilgi üretimi ve paylaşımındaki nicelik ve nitelik olduğu bu dönemde, Yurdadoğ (1997:71)'un da isaret ettiği gibi:

Dün “sanayi devrimi”ni doğru algılayan ülkeler sanayileştiler ve “gelişmişlik” ile nitelendirildiler... Bugün aynı durum “enformasyon devrimi için geçerlidir. “Enformasyon Çağı”nı yakalayan, “enformasyon toplumu”nu oluşturma yolunda hızla ilerleyen ülkeler “gelişmişliklerini” sürdürecektir...

Eğitimde yeniden yapılanma gerekliliği ülkemizde yayınlanan çeşitli raporlarla da dile getirilmiştir. TÜSİAD tarafından 1999 yılında hazırlanan bir raporda bilgi patlaması başlığı altında, bireylerin çağdaş gelişmeleri takip edip kendi yaşamlarına uygulamada gereksinim duyacakları bilgileri elde edip kullanmaları, kısacası yaşamboyu öğrenen bireyler olmaları yönünde eğitilmelerinin önemi vurgulanmaktadır (TÜSİAD 1999:35).

3. Bilgi Okuryazarlığının Gelişimi

Bilgi okuryazarlığı yeni bir kavram değildir. Aslında bilgi okuryazarlığının kökenin izlerine birkaç yüzyıl öncesinde rastlanabildiğini belirten görüşler vardır. Bazı tanımlarda bunun 19. yüzyıldaki ilk bilgi merkezleri (kütüphaneler) öğretiminden kaynaklandığını belirtilir. (Grassan ve Kaplowitz, 2001:14) Bunun yanında diğerleri ise bunu yirminci yüzyılın başlarına götürürler (Evans, 1914:2). 1956 da Patricia Knapp “okuma-yazma becerisindeki gibi; kütüphane kullanımındaki beceri de, herhangi bir

kurs ile herhangi bir kerede alınıp da sonuna kadar o bilgilerle gidilecek bir yetenek olmadığını belirtir. Bu daha çok; kütüphane kaynaklarının kullanımı ile belli bir zaman aralığında tekrarlanıp, geliştirilen değişik tecrübeler bilgi, beceri ve tavırların karışımından oluşur.” (Knapp, 1956:224) diyerek bilgi merkezi eğitiminin kolej öğrencilerinin eğitiminin merkezinde olması gerektiği kanısını konumlandırır.

Bilgi okuryazarlığı ilk kez 1974 yılında IIA (US Information Industry Association-Amerika Bilgi Endüstrisi Derneği) başkanı olan Paul Zurkowski tarafından NCLIS (National Commission on Libraries and Information Science- Kütüphaneler ve Bilgi Bilim Ulusal Komisyonu) toplantısında kullanılmıştır. IIA'nın misyonu endüstriye bilgi sağlayan geleneksel kütüphanelerin politikalarının özel sektörün bilgi gereksinimini gelecek on yıl içinde daha etkin olarak karşılamasını sağlamaktır. Toplantıda, 1984 yılı için ulusal ve uluslararası bilgi okuryazarlığı hedefleri ile ilgili öneriler sunulmuştur (Spitzer 1998:246; Doyel 1994:5; Bawden 2001:227).

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk kez 1974'te kullanılmasına rağmen, bilgi merkezleri için yeni bir kavram değildi. Örneğin kütüphaneciler, bibliyografik eğitim ve kullanıcı eğitimi vermekteydi. “Kullanıcı eğitimi” ve “bibliyografik eğitim” kavramları, kütüphane kataloglarını ve danışma kaynaklarını kullanma ve bilgi aramayı öğretmek amacıyla düzenlenen eğitim programları için birbirlerinin yerine kullanılmış terimlerdir. Bilgi okuryazarlığı eğitimi söz konusu kavramları da içine alan daha geniş bir kavramdır. Bu kavramın, bilginin formatındaki çeşitlilik ve kütüphane duvarları ötesindeki bilgiye erişmek isteğinin sonucu geliştiği söylenebilir (Grafstein 2002:197).

1976 yılında Burchinal, bir sempozyumda bilgi becerilerini açıklayan bir bildiri sunmuştur. Burchinal'a göre bilgi okuryazarı olabilmek belirli becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Bunlar, problem çözme ve karar vermede gereksinim duyulan bilginin elde edilmesi ve kullanılması ile ilgili becerilerdir (Spitzer 1998:246).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1983 yılında Eğitimde Kalite Ulusal Komisyonu (National Commission on Excellence in Education) tarafından yayınlanan “Risk altındaki ulus: Eğitim reformu için zorunluluklar” (*A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*) adlı raporda ülkedeki okullarda özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyinde bilgi okuryazarlığı eğitiminin yeterince verilmediği vurgulanmaktadır. Ayrıca “öğrenen toplum” (learning society) için elektronik formdaki karmaşık bilgilerin yönetimin önemi vurgulanmıştır. Fakat bu çalışmada ilk ve ortaöğretim düzeyinde bilgi

okuryazarlığı eğitiminde bilgi merkezleri ve bilgi kaynaklarının fonksiyonlarına yönelik bir öneriye rastlanmamaktadır (Spitzer 1998:247; Plotnick 2000:27; Doyle 1994:6).

1986 yılında yayınlanan “*Öğrencilere düşünmeyi öğretme: Okul kütüphanesi media programı'nın rolü*” (*Educating Students to Think: The Role of the School Library Media Program*) adlı çalışmada ortaöğretimdeki öğrenciler için kütüphane ve bilgi kaynaklarının rolünün altı çizilmiştir.

Eğitim sektöründe de tartışılmaya başlanan bilgi okuryazarlığı kavramı 1987’de Kuhlthau tarafından yayınlanan “*Bir Bilgi Toplumu İçin Bilgi Becerileri: Bir Araştırma Eleştirisi*” (*Information Skills for an Information Society: A Review of the Research*) isimli kitaba konu olmuştur. Bu kitap, ERIC (Educational Research for Information Center) veritabanına girmesi ve bilgi okuryazarlığının eğitim programları içerisinde yer alması konusunu ele alması açısından bir kilometre taşı sayılmaktadır (Doyle1994:8).

1988 yılında AASL (American Association of School Librarians- Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği) ve AECT (Association for Educational Communication and Technology-Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği), *Bilginin Gücü (information power)* adı altında ulusal bir rehber yayınlamıştır. *Bilginin Gücü* kütüphane ve kütüphaneci kavramlarında yenilik anlayışını da beraberinde getirmiştir. Bu rehberin amacı, öğrencilerin ve okul personelinin, bilginin etkin kullanıcıları olmalarını sağlamak olarak açıklanmıştır. Rehberde belirtilen başlıca hedefler şunlardır. Hangi formatta olursa olsun her tür materyale erişimi sağlamak, bilginin kullanılmasını teşvik etmek, bunun için gerekli becerileri kazandırmak ve öğrencilerin öğrenmeyle ilgili gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapmak (Doyle 1994:7; Spitzer 1998:251; Plotnick 2000:27; Hancock 1993; Seamans 2001:18).

Eisenberg ve Berkowitz tarafından geliştirilen, bilgi problemlerinin çözümünde öğrencilere sistematik bir bakış açısı kazandıracak; bilgi ihtiyacının tanımlanması, bilginin aranması, bilgi kaynaklarının bulunması, bilgi kaynaklarının kullanılması, bilginin iletimi ve değerlendirmesinden oluşan altı aşamalı bir model *Bilgi Problemlerinin Çözümünde Büyük Altı/Bilişsel Altı Becerileri Modeli (Big6TM Skills Model of Information Problem Solving)* adıyla 1988’de yayınlanmıştır. Bilişsel Altı Modeli bilgi okuryazarlığının anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Bilişsel Altı Modeli bilgi okuryazarlığı sürecinde etkili bir yere sahiptir, çünkü bilgi okuryazarlığının

kütüphane eğitimi ve okul öğretim programıyla bütünleştirilmesinde rehber olmaktadır (Seamans 2001:17; Spitzer 1998:251).

Bilgi okuryazarlığı kavramının gelişiminde önemli çalışmalardan birisi de, ALA Bilgi Okuryazarlığı Komitesi Sonuç Raporu'dur. Bu Rapor'da bilgi okuryazarlığının önemi üzerinde durulmuştur. 1989'da yayınlanan Rapor dört ana bölümden oluşmaktadır: Bireyler, iş dünyası ve vatandaşlık için bilgi okuryazarlığının önemi; bilgi okuryazarlığını geliştirmek için yapılması gerekenler; bilgi okuryazarlığının okullar için önemi ve öneriler (ALA 1989:1).

Raporda, Amerikan halkının demokratik bir hak olarak bilgiye erişme becerilerine sahip olmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Rapor'da bilgi okuryazarlığının iş dünyası açısından zaman ve para kayıplarının önlenmesi ve rekabet ortamının oluşturulması sürecindeki önemi vurgulanmakta, ayrıca ulusal düzeyde tüm okullarda uzun vadeli, planlı bir bilgi okuryazarlığı eğitiminin verilmesinin gereği belirtilmektedir (ALA 1989:1).

Bilgi Okuryazarlığı Komitesi Sonuç Raporu'nda öneriler kısmı altı maddeden oluşmaktadır. Bunlar (ALA 1989:11-13):

1. Toplumda herkes bilginin, bilgiye erişebilme becerilerine sahip olmanın ve bilgi merkezlerini kullanabilmenin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir.
2. Bilgi okuryazarlığının geliştirilmesi için ALA liderliğinde işbirliği yapılmalıdır.
3. Bilgiye erişim ve bilginin kullanılmasına ilişkin konularda araştırmalara ve projelere gereksinim vardır.
4. Yüksek Öğretim Kurumları, öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları için uygun ortam oluşturmaktan sorumludur.
5. Öğretmen eğitimi ve performans beklentileri, bilgi okuryazarlığını içerecek biçimde geliştirilmelidir.
6. Bilgi okuryazarlığının yaygınlaştırılması için konferanslar düzenlenmelidir.

Bir sene sonra 1990 yılında; ALA Sonuç Raporu'ndaki öneriler doğrultusunda Breivik, NFIL'ı (National Forum on Information Literacy-Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu) kurmuştur. ALA da NFIL'in kurulmasına yardımcı olmuştur. NFIL lise, yükseköğretim, devlet kurumları, iş ve işdünyası toplulukları ve uluslar arası oluşumlar

arasında bilgi okuryazarlığındaki yeni gelişmeler hakkında farkındalık oluşturabilmek ve paylaşmak için 90 ın üzerinde iş, eğitim, teknoloji, medya ve diğer organizasyonların oluşturduğu bir koalisyonudur. Forum birçok kereler Washington şehrinde toplanmış ve bilginin toplum üzerindeki rolünü inceleyen faaliyetlerini sürdürmüştür. NFIL ulusal bir bilgi okuryazarlığı programının hazırlanmasını desteklemekle beraber, bilgi okuryazarlığı kavramını evrenselleştirmek ve bunun gerçekleşmesini sağlamak için her kuruluşun bilgi okuryazarlığını kurumsal öncelikleri arasına almasını sağlamak için çalışmaktadır (Breivik ve Ford 1993:98; Plotnick 2000:27).

Birkaç sene sonra 1995 yılında, California State University Northridge'den Susan Curzon liderliğinde, 23 kampüs, 400.000 öğrenci ve 44.000 fakülte ve personel üyesi ile Kuzey Amerikanın en büyük Bilgi Becerileri'ne Giriş sistemini oluşturmuşlardır. (<http://www.calstate.edu/LS/infocomp.shtml>) Bu inisiyatif veya giriş programı fakülte ve öğrencilerin bilginin nasıl düzenlendiği, yönetildiği, geliştirildiği ve kullanıldığı hakkında farklı düşüncelerine yardımcı olmak için dizayn edilmiştir. Tüm bu çabalar California State Üniversitesi'nin 23 kampüsünün her birisinde bilgi okuryazarlığı becerilerin ve varlığının gelişmesi ile sonuçlanmıştır. Eğitimcilerle görev ve derslerini nasıl vermeleri gerektiğini tekrar düşündüren ve çeşitli değişikliklere gitmesine ve önerilerde bulunmasına yol açan bilgi okuryazarlığı hakkında derslere entegre edilmiş ve Web tabanlı etkileşimli eğitimsel sunumlar ve yaz okulunda gelişim çalışmaları oluşturulmuştur. Bunlara ek olarak, bu başlangıç çalışması lise ve kolejlerden üniversiteye gelen öğrencilerin üniversiteye entegre olmasına ve derslerindeki akademik çalışmalarına yardımcı olmuştur.

Ayrıca; bilgi becerileri prensiplerinin, akademik disiplinlerin öğrenme sonuçlarına entegre edilmesi ve öğrencilerin bilgi becerileri ve yeteneklerinin değerlendirilmesi hakkındaki kampus online bilgi becerileri kurslarına mezun ve mezun olmamış öğrencilerden de ciddi bir destek gelmiştir.

Bilgi okuryazarlığı alanındaki çalışmalar değişik çalışmalarla gündeme taşınırken, bilgi okuryazarlığı ile en yakın ilişkili alanlara yönelik ilginin kaydığı görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim süreci sonunda kazanılması ilginin eğitim sistemi ve önemi üzerine çevrilmesine neden olmuştur.

Eğitimin yeniden yapılanmasına yönelik çeşitli çalışmalar da yapılmaktadır. Bunlar arasında Amerika'da hazırlanan "SCANS Raporu ve Hedefler 2000" olarak

adlandırılan çalışmalar gösterilebilir. *SCANS Raporunda*, okulların yeniden yapılandırılması çalışmalarına ışık tutması açısından bilgi teknolojileri, çağında her bireyin sahip olması gereken temel becerileri sıralamıştır: Temel beceriler (konuşma, yazma, okuma, anlama ve iletişim gibi), düşünme becerileri (problem çözme, nasıl öğreneceğini bilme, yeni fikirler üretme, hedefler belirleme ve alternatifler seçme), kişisel yeterlilikler (sorumluluk, kendine güven, sosyal olma ve dürüstlüktür). SCANS Raporu'ndaki öneriler ile bilgi okuryazarlığı tanımları arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir (SCANS 1991:1).

Bundy (1998:1), bilgi okuryazarlığının Avustralya yükseköğretim programları için önemini ele aldığı çalışmasında, bilgi okuryazarlığı becerilerinin 21. yüzyıl için temel alınması gereken beceriler olduğunu vurgulamıştır. Bundy, bu becerilerin bireylerin sosyal ve demokratik bir toplumda yaşayabilmeleri için gerekli olduğunu vurgulayarak, konunun eğitimciler tarafından ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Avustralya'da bu alanda çeşitli konferanslar yapılmıştır. 1992 ve 1995 yıllarında *Adelaide'de Information Literacy: the Australian Agenda* ve *Learning for Life: Information Literacy and the Autonomous Learner* adlarıyla, 1997 yılında *Information Literacy: the Professional Issue* adıyla toplantılar düzenlenmiştir. ABD, Yeni Zelanda, Singapur'dan bilgi profesyonellerinin katıldığı bu konferanslarda, Avustralya için gerekli olan bilgi okuryazarlık programları, bilgi profesyonellerinin durumları ve eğitim programları ele alınmıştır (Bundy 1998:6-7).

1998 yılında AASL ve AECT tarafından, ilk ve ortaöğretim öğrencileri için Bilgi Okuryazarlığı Standartları yayınlanmıştır (AASL/AECT 1998:1).

2000 yılında ACRL (Association of College and Research Libraries-Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği) dönüm noktası olan öğrenci gelişimini değerlendirmek için kullanılacak performans göstergeleri ve öğrenme sonuçlarını içeren "Yüksek Öğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları" dokümanını yayınlamıştır (Association of College and Research Libraries, 2000:2). Bu dokümanın öncelikle ABD olmak üzere uluslararası kolej ve üniversitelerde geniş bir etkisi olmuştur. Hemen ertesi sene de Amerikan Yüksek Öğretim Birliği (American Association for Higher Education) tarafından desteklenmiş ve onaylanmıştır.

Tabii ki bilgi okuryazarlığı sadece ABD ile sınırlı bir kavram değildir. Uluslararası Kütüphane Kurum ve Dernekleri Federasyonu (The International

Federation of Library Associations and Instructions, IFLA) organizasyonunda; bilgi okuryazarlığı için tüm dünyadaki meslektaşlarını bir araya getiren, bir bölüm oluşturmuştur.

Bilgi okuryazarlığı konusu özellikle Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere, Avrupa, İskandinavya, Latin Amerika, Meksika, Asya (özelikle Çin, ve Hindistan) ve Afrika'daki (Nijerya ve Güney Afrika Cumhuriyeti) eğitimciler tarafından büyük ilgi görmüştür. (Rader 1996:11; Candy 2000:1)

2002 yılında ilk Uluslar arası Bilgi Teknolojileri ve Bilgi Okuryazarlığı Konferansı (First International Conference on Information Technology and Information Literacy) yapılmıştır ve bunun sonrasında dünyadaki yüksek öğretimde bilgi okuryazarlığı çalışmalarında görünür bir artış gerçekleşmiştir.

İskoçya'da 2002 ve 2003 yılında Uluslararası Bilgi ve Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı konferansları toplanmıştır. Bilgi okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar (araştırmalar, uygulamalar, yayınlar ve toplantılar) artarak devam etmekte, bu çalışmalarda konunun farklı boyutları gündeme gelmektedir.

II. BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI

Bilgi Okuryazarlığı kavramı yükseköğretim için giderek daha önemli hale gelmektedir. Öğrenciler yükseköğretim ortamına (Araştırma sorununu formüle etme, sonra etkin ve yeterli biçimde bulma, değerlendirme, sentez oluşturma ve sorun ile ilgili olan bilgiyi etik olarak kullanma gibi) temel araştırma ve bilgi becerileri ile ilgili herhangi bir eğitim almadan katılmaktadırlar. Öğrenciler elektronik posta, sohbet ve müzik indirme gibi becerileri elde etmiş olabilirler ama bir çoğu bilgiye etkin bir şekilde ulaşma, değerlendirme, sentez oluşturma ve fikirleri entegre etme, bilgilerini orijinal bir çalışmada kullanma veya kullanılan bilginin uygunluğuna karar vermede eksik kalmışlardır. Üstelik fakülteler öğrencilerin çalışmalarında daha fazla kalite ve özellik, öğrenciler de görevlerini tamamlarken, araştırma projelerini yürütürken ve diğer faaliyetlerinde daha aktif ve bağımsız çalışmak isterken bu tür problemlerle karşılaşmıştır.

Yüksek öğretim gibi bilgi okuryazarlığının ihtiyaç duyulduğu organizasyonların yanı sıra, artık günümüzde organizasyonel iş sahalarındaki işverenler ve iyi düşünülmüş ve oluşturulmuş düşünceleri oluşturabilen bilgili vatandaşlara ihtiyaç duyan toplum tarafından da gereksinim duyulmaya başlanmıştır. Bilgi toplumuna en bilinçli üyeleri kazandırmak iddiasında olan üniversiteler için bu durum doğal olarak daha hayati hale gelmiştir.

Bilgi okuryazarlığı konusunun önemi üniversiteler, özellikle de üniversite bilgi merkezleri ve kütüphaneleri için 1990'lardan itibaren artmıştır. Bilgi okuryazarlığına ilişkin toplam yayının %60'ından fazlasını yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı çalışmaları oluşturmaktadır (Rader 2002:243).

Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı konusunda yapılmış yayınlarda bilgi okuryazarlığı öğretim materyalleri, rehberler, öğretim yöntemleri, kütüphane/bilgi becerileri testleri, web-tabanlı dersler ve diğer çevrimiçi öğretim modülleri, vb konuları ağırlıktadır. Eğitim çoğunlukla akademik programlardan bağımsız olarak yürütülmesine karşın, öğretim programlarında bu becerilere ilişkin derslerin yaygınlaşması yönünde kütüphanecilerin çalışmaları da yoğun olarak devam etmektedir (Rader 2002: 243).

Bilgi okuryazarlığı ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de amaç, içerik ve hedefleri açısından sınırları tam olarak çizilemeyen bir kavramdır. Bu nedenle Shapiro

ve Hughes (1996:31) bilgi okuryazarlığını “sık kullanılan, ancak tehlikeli derecede belirsiz bir kavram” olarak tanımlamakta ve literatürde bu görüşü destekleyen pek çok ifade yer almaktadır (Owusu-Ansah 2003:219). Bu nedenle Seamans (2001:10) yükseköğretimdeki bilgi okuryazarlığı çalışmalarını; “ortaöğrenim ve iş dünyasına göre hayli farklı bir yön belirlemiş olmasına karşın büyük oranda aynı noktaya ulaşmıştır” biçiminde özetlemiştir.

1. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığının Gelişimi

Bilgi okuryazarlığı kavramının üniversitelerde kullanılması kavramın ortaya çıkması ile birlikte olmuştur. Texas A & M Üniversitesi'nin 1976'da düzenlediği bir toplantıda, bilgi okuryazarlığının Zurkowski'den sonra Burchinal tarafından ikinci defa gündeme getirilmesini (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:22), üniversite kütüphanelerinin ilgisini çekme amacı taşımasından dolayı başlangıç olarak kabul etmek mümkündür.

Kavramın gündeme gelmesiyle birlikte pek çok üniversite kullanıcı eğitim programlarında değişiklikler yapma, teknolojik değişimleri bu programlara yansıtma çabası içine girmişlerdir. Bu bağlamda ele alınabilecek ilk girişim, 1985 yılında Colorado Üniversitesi'nin Denver Kampusunda bulunan Auraria Kütüphanesi tarafından olmuştur. Breivik (1985:723)'e göre 30.000 öğrenciye kullanıcı eğitim programı vermek zorunda kalan bu kütüphane bilgi okuryazarlığının tanım, amaç ve unsurlarını ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Behrens (1994:313)'a göre Auraria Kütüphanesi'nin geliştirdiği tanım ve açıklamalarda, kullanıcı eğitiminin gelecekte daha geniş bir perspektifte ele alınacağını işaretleri vardır. Burada bilginin kütüphane içinde ve dışında aranması önerilmektedir. Böylece kullanıcı eğitimi ve bilgi okuryazarlığı bütünleşmesinin ilk adımları atılmıştır.

Rader (1995:270)'a göre 1980'lerde kullanıcı eğitiminin öğretim programlarına başarılı bir şekilde entegrasyonun ilk örneklerinden biri Hindistan'da Richmond'taki Earlham Koleji'nde gerçekleştirilmiştir. Aynı yıllarda bu anlamda bir başka örnek de Wisconsin-Parkside Üniversitesi'nde görülmüştür. Burada kütüphane eğitimi öğretim programının temel unsuru olarak düşünülmüş ve öğrencilerin mezun olmadan önce kütüphane kullanma becerilerini kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

1980'li yılların ikinci yarısında kullanıcı eğitimi programlarının bilgi toplumunun öngördüğü becerilerin kazandırılmasında yetersiz kaldığı literatürde sıkça

vurgulanmaya başlamıştır (Breivik 1999:272). Bu, üniversite kütüphanelerinin kullanıcı eğitim programlarını gözden geçirerek, eğitim konusundaki hedeflerini “kütüphane okuryazarlığı yerine bilgi okuryazarlığı” olarak yeniden değerlendirmelerine neden olmuştur (Behrens 1994:313).

Yine aynı yıllarda özellikle ABD’deki kütüphaneciler, eğitimde reform kapsamındaki birkaç raporun etkisiyle eğitim-öğretim sürecinde kendi rolleri üzerinde durmaya başlamışlardır (Doyle 1994:6). Kaynağa dayalı öğrenme gibi yeni öğretim yaklaşımları için bilgi okuryazarlığının önemli bir araç olduğunu vurgulayarak, kütüphane ve kütüphanecilerin önemini ön plana çıkarmışlardır. Kullanıcı eğitimi, bilgi okuryazarlığı ve yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkinin kurulmasına yönelik çalışmalar üzerinde yoğunlaşmışlardır (Behrens 1994:313).

Bu amaçla, 1987 yılında Colombia Üniversitesi ile Colorado Üniversitesi’nin sponsorluğunda idareciler, kütüphaneciler, hükümet, iş dünyası ve eğitim derneklerinden katılım ile gerçekleştirilen bir sempozyumda, söz konusu eğitimsel reformda üniversite kütüphanelerinin rolü değerlendirilmiştir. Sonuç ve öneriler metninde bu role ilişkin değerlendirmeler ve üniversitelerde bilgi okuryazarlığı programları için açıklamalara da yer verilmiştir. Buna göre; öğrencilere yaşamboyu öğrenme yolunda kendi kendine ve bağımsız öğrenen kişiler olmaları için daha aktif bir lisans eğitimi verilmelidir. Bunun başarılabilmesi için de öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları öngörülmektedir. Bilgi okuryazarı kişi:

- Bilginin bulunması ve dağıtım sistemleri ve hizmetleri gibi, bilginin bugün ve geçmişte elde edilir olmasını sağlayan süreç ve sistemleri anlar.
- Çok çeşitli gereksinimler için kütüphaneleri de içeren değişik bilgi kanalları ve kaynaklarının etkinliği ve güvenilirliğini değerlendirebilir.
- Telif hakkı, gizlilik, devlet bilgisinin gizliliği vb. gibi bilgiye ilişkin mevcut ve gelecekteki sorunları değerlendirmede kendini ifade edebilir ve sorumlu olarak görür.

Bunların yapılması için gerekli becerilerin kazandırılması, yalnızca bibliyografik eğitim programları ile mümkün olmayacağından öğretim programlarında bu yönde bir ders olmalıdır. Bunun için idareciler, akademik personel ve kütüphaneciler ortaklaşa çalışmalıdırlar (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998: 51-52).

1980'lerin sonunda bilgi okuryazarlığı eğitiminde kütüphanenin rolü ve bilgi okuryazarlığının gelişimi açısından önemli iki çalışma yayınlanmıştır. Bunlardan ilki Breivik ve Gee'nin "*Information Literacy: Revolution in the Library*"(1989) adlı çalışmasıdır. Yaşamboyu öğrenen kişilerin gelişiminde bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphanelerinin rolü üzerinde yoğunlaşmış olan bu çalışmada, kütüphanelerin rolüne ilişkin şu açıklamalara yer verilmiştir:

"Kütüphaneler tüm disiplinlere ait bilginin bulunduğu yer olarak öğrencilerin iş ve günlük yaşamında gereksinim duyacakları bilgiyi bulmaları için bir modeldir. Kütüphaneler bilginin sınırsız evreni içerisinde sorun çözmeye için doğal bir ortamdır. Kütüphaneler daha geniş sosyal çevreler içerisinde gereksinim duyulacak olan özel bilginin sentezlenmesini sağlarlar. Ve sonuç olarak kütüphaneler ve kütüphaneciler öğrencilere eleştirel bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında yardımcı olabilirler" (Breivik 1989:28).

Çalışmada ayrıca bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında üniversite idaresi ve kütüphane ortaklığı; sınıf eğitimi ve kütüphane ortaklığı; iş dünyası ve kütüphane ortaklığı gibi çeşitli kesimlerin ortaklıklarının önemine de değinilmiştir (Breivik 1989:153). Behrens (1994:315) bu çalışmayı bilgi okuryazarlığı eğitiminin kütüphane, üniversite ve toplumun ortaklaşa sorumlulukla ele almasında başlangıç olarak değerlendirmiştir.

Bu yönde yapılan ikinci önemli çalışma ise ALA Bilgi Okuryazarlığı Başkanlık Komitesi'nin yayınlamış olduğu sonuç raporudur. Raporda bilgi okuryazarlığının bireyler, iş dünyası ve vatandaşlık için önemi vurgulandıktan sonra, bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve kaynağa dayalı öğretim ilişkisi bilgi çağının gereksinimleri çerçevesinde kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Öğrenme sürecinin bilgi kaynaklarına dayalı olarak gerçekleştirilmesinin, kişilerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmeye önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bu raporla bilgi okuryazarlığı konusu bireysel çalışmaların ötesine taşınmış, konunun doğrudan tarafı olan kütüphane ve kütüphanecilerin resmi derneği tarafından da kapsamlı olarak ele alınmıştır. Bu bir bakıma bilgi okuryazarlığı eğitiminin resmileşmesi anlamına da gelmektedir.

Raporda yer alan bilgi okuryazarı öğrencinin sahip olduğu becerilere ilişkin işaret edilen noktalar, bilgi okuryazarlığı tanımında uzun süreden beri yaşanan karmaşayı da ortadan kaldırmıştır. Öyle ki rapordan sonra, gerek yapılan tanımlarda gerekse oluşturulan standartlar ve programlarda bilgi okuryazarlığından kastedilenin ne olduğu, raporda geçen bilgi okuryazarı bireyin sahip olduğu özellikler çerçevesinde ele alınmıştır.

Rader (1995:270) bu raporun yükseköğretim için sonuçlarını şöyle özetlemiştir:

- Bilgi okuryazarlığı konusunda bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlamak için, 50'nin üzerinde ulusal derneğin katılımı ve ALA'nın önderliği ile NFIL oluşturulmuştur.
- Ulusal Eğitim Birimi bilgi okuryazarlığı becerilerini eğitim programlarının bir parçası yapma çalışmalarına başlamıştır.
- Bazı yükseköğretim akreditasyon kuruluşları, bilgi okuryazarlığı becerilerini akreditasyon için bir gereklilik olarak belirlemişlerdir.
- Son yapılan Beyaz Saray Kütüphane ve Bilgi Hizmetleri Konferansı'nın temel konusu bilgi okuryazarlığı olmuştur.
- Akademik performans üzerinde bilgi yönetiminin rolüne yönelik araştırma ve tanıtım projeleri başlatılmıştır.

ALA'nın raporunun bir sonucu ve gelecekteki bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesinde önemli olan bir başka gelişme de, 1990 yılında bilgi okuryazarlığı konusundaki bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı bir forum olan NFIL'in oluşturulmasıdır.

Grassian ve Kaplowitz (2001:20)'e göre NFIL tüm düzey ve tüm çevrelerde bilgi okuryazarlığının yayılmasına adanmış organizasyonların bir organizasyonudur. Bilgi okuryazarlığına olan gereksinimi teşvik etmek ve bilgi okuryazarlığı ilkelerinin belirlenmesine önderlik etmek için eğitim, iş dünyası ve devlet kuruluşlarının oluşturduğu bir koalisyon olup amacı, bilgi okuryazarlığını ulusal, uluslararası ve üye kuruluşlar bünyesinde teşvik etmektir (Seamans 2001:15). Amerikan Yükseköğretim Derneği ve Ulusal Eğitim Derneği gibi değişik kuruluşların bilgi okuryazarlığını önemsemelerini sağlamıştır.

Bilgi okuryazarlığı konusunda bir diğer açılım da, ABD’de bazı eyaletler için yükseköğretim akreditasyon kuruluşu olan Middle States Association of Colleges and Schools, Commission on Higher Education (MSACS/CHE) tarafından 1994 yılında hazırlanan bir raporda, yükseköğretim kuruluşlarının bilgi okuryazarlığı eğitimine değişik şekillerle eğitim programlarında yer vermelerine ilişkin önerilerde bulunmasıdır (Seamans 2001:16; Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:53).

1990’lı yıllarda yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı çalışmalarında hayli önemli role sahip olan MSACS/CHE, NFIL’a katılan ilk akreditasyon kuruluşudur. Komisyon 1995’te düzenlediği iki sempozyum ile şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Kuruluşlar bilgi okuryazarlığının başarılması için etkin süreçler geliştirme üzerinde yoğunlaşmalı, bu çabaların iyi ve kötü sonuçlarını diğer kuruluşlar ile paylaşmalıdır.
2. Bilgi okuryazarlığı belli derecede başarılmış bir şey olarak değil yaşamboyu öğrenme sorumluluğu olarak görülmelidir (Rader 1997a:50).

Bu öneriler doğrultusunda üniversiteler çeşitli komisyonlar ve çalışma grupları kurarak bilgi okuryazarlığı eğitiminin gerekçesi, önemi ve boyutlarına yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir.

1995 yılında California Eyalet Üniversitesi’nin Öğretim Kaynakları ve Eğitim Teknolojisi Komisyonu (California State University Commission on Learning and Instructional Technology (CSU/CLIT)) “California Eyalet Üniversitesi’nde Bilgi Yeterlilikleri” başlıklı oldukça kapsamlı bir rapor yayınlamıştır. Raporda, bilgi yeterliliği kavramının tanımı yapılırken, kavramın üç boyutuna değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır;

1. Bilgi yeterliliğinin *etik ve yasal boyutu*,
2. Hangi tür ortamda iletilmiş olursa olsun, bilgiye etkin ve yeterli olarak erişim anlamında “*medya okuryazarlığı*” boyutu,
3. Bilginin bulunması, analiz edilmesi ve sentezlenmesi anlamında *bilginin kullanılması ve iletilmesi boyutu* (Information Competence... 1995:2).

Raporda ayrıca California Eyalet Üniversitesi’nde etkin bir programın gerçekleştirilmesi için öneriler yer almaktadır. Buna göre:

1. Programa ilişkin zaman planlaması için öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerine ilişkin sistematik bir değerlendirme yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin bilgi yeterliliği becerilerinin neler olması gerektiğine ilişkin bir model geliştirilmelidir.
3. Birkaç kampüste pilot bilgi yeterliliği programları ya da dersleri geliştirilmelidir.
4. Bir “öğretmen eğitimi” programı geliştirilerek, ders verenlerin de tam anlamıyla bilgi yeterliliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır.
5. Bilgi yeterliliğinin öğretilmesine olanak sağlayacak bir bilgisayar yazılımı geliştirilmelidir.
6. Bilgi becerilerinin eğitiminde yardımcı olacak ders planları ve ders kitapları geliştirilmelidir.
7. Ortaöğretimde ve kolej düzeyinde bilgi okuryazarlığı verilmesi konusunda, ilgili kuruluşların bağlı olduğu üst düzey kuruluşlar ile ortaklıklar yapılmalıdır.
8. Ders kitaplarına bilgi yeterliliği kavramının yerleştirilmesinde ders kitabı yayıncıları ile ortaklıklar kurulmalıdır.
9. Bilgi okuryazarlığı eğitiminin uzaktan-eğitim öğrencilerine de verilmesi yönünde pilot çalışma başlatılmalıdır (California State... 1995:3).

Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı eğitim programının geliştirilmesine öncülük etmiş bir diğer çalışma da, Başkanlık Ofisi'nin mali desteği alınarak 1996 yılında başlatılmış olan Massachusetts Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı projesidir. Yine hem akademik çevreden hem de kütüphanecilerden oluşan geniş bir katılımcı grubun çabaları ile gerçekleştirilmiş olan projenin hedefleri şöyle ifade edilmiştir:

- Üniversitenin tüm öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı yeterliliği için rehberlere dayalı sonuçlar geliştirme;
- Hem akademik hem de idari personelde daha iyi bir bilgi okuryazarlığı anlayışı sağlama;
- Bilgi okuryazarlığı ve teknolojik konulardaki tartışmalara tüm kampüsün katılımını sağlama;

- Proje sonunda ortaya çıkacak olan rehberleri Web’de ve diğer kaynaklarda yayınlama;
- Her kampüsün kendine has özelliklerine dayalı olarak bilgi okuryazarlığı yeterliliğinin gerçekleştirilmesine yönelik bir tartışma ortamı başlatma (University of Massachusetts 1996:1).

Bilgi okuryazarlığı konusunda aynı dönemde yapılan bir diğer proje de Arizona Üniversitesi’nde gerçekleştirilmiştir. 1996 yılında yayınlanan raporda proje, Üniversitesi’nin gereksinimlerini karşılayacak verinin elde edilmesi ve modellerin geliştirilmesi ile öğrencilerin bilgi okuryazarı olarak mezun olmaları yönünde “ilk adım” olarak nitelendirilmiş ve bilgi okuryazarı kişilerin tanımı şöyle yapılmıştır:

“...bilgi gereksinimini fark ederler; aradıkları bilgiyi nasıl ve nerede bulacaklarına ilişkin bilgi ve becerilere sahiptirler; başka işler için de bilgiyi bulmak, değiştirmek ve özümlemek için gerekli araçları rahatlıkla kullanırlar; buldukları bilginin sosyal, ekonomik ve politik yönlerini anlamak için eleştirel olarak değerlendirirler ve sentezlerler”(University of Arizona... 1996).

Bu amaç ve tanım çerçevesinde oluşturulacak bir programda bilgi okuryazarlığı ile kastedilen beceriler de şunlardır:

1. Basılı/basılı olmayan kaynakları kullanma anlamında *kütüphane becerileri*,
2. Elektronik posta alıp gönderme, tartışma listelerine katılabilme anlamında *elektronik posta becerileri*,
3. Elektronik ortamda bilgi bulma ve elde etme için gerekli beceriler anlamına gelen *Internet becerileri*,
4. Herhangi bir bilgisayarın nasıl kullanılacağına dayalı temel bilgiler anlamında *temel bilgisayar becerileri*,
5. Bilginin herhangi bir formattan başka bir formata dönüştürülmesi anlamında *yeni bir formata dönüştürme becerileri*,
6. Bilgideki yanlışlıkların fark edilmesi, bilginin sentezlenmesi ve yorumlanması anlamında *eleştirel analiz becerileri* (University of Arizona... 1996:2).

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığının sınırlarının belirlenmesine yönelik bu çalışmalar, ulusal düzeyde standartların geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Standartların geliştirilmesinde köşe taşlarından biri de Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü'nün (Institute for Information Literacy-IIL) oluşturulmasıdır. 1996'da C. Oberman kütüphanecilik bölümlerinin bilgi okuryazarlığı eğitiminde kütüphanecilerin eğitmen rollerinin önemi konusunda yetersiz kaldığını ve kurulacak bir bilgi okuryazarlığı enstitüsünün bu açığın kapatılmasında yardımcı olacağını dile getirmiştir. Mayıs 1997'de LOEX Konferansı'nda bu düşünce gündeme gelmiştir. ACRL bu düşünceye sahip çıkarak, böyle bir enstitünün kendi bünyesinde oluşturulabileceği ve finansmanın karşılanacağını açıklamıştır (Grassian ve Kaplowitz 2001:28). Oberman (1998)'a göre Enstitü'nün amaçları şunlardır:

1. Kütüphanecileri bilgi okuryazarlığı programlarında etkin öğretmenler olarak hazırlama,
2. Kütüphaneciler ile diğer eğitimci ve idarecileri, bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi ve yürütülmesinde ortaklaşa çalışmaları konusunda destekleme,
3. Eğitim kuruluşları ile bilgi okuryazarlığı eğitim programının geliştirilmesi ilişkisini kurma,
4. Bilgi okuryazarlığı alanında değişim ve gelişim olanakları sunma.

Bilgi okuryazarlığının eğitim kurumları içinde yaygınlaşması ve programların hazırlanması konusunda kütüphaneciler, eğitmenler ve idarecilere yardımcı olacak bilgilerin ortaya konmasında öncü rol oynayan Enstitü'nün, en iyi program uygulamalarını belirleme ve duyurma, programların daha iyi duruma getirilmesine yönelik gelişim programları yayınlama, vb gibi faaliyetleri olmuştur. Ayrıca bilgi okuryazarlığı standartlarının ortaya konmasında da etkin rol oynamıştır.

Standartların oluşum sürecinde, içerik için rehber niteliğinde bir diğer çalışma da New York Eyalet Üniversitesi Kütüphane Yöneticileri Konseyi'nce oluşturulan Bilgi Okuryazarlığı Başlatma Komitesi tarafından yapılmıştır. 1997'de yayınlanmış sonuç raporunda; "bilgi gereksiniminin fark edilmesi, gereksinim duyulan bilginin bulunması, değerlendirilmesi, etkin olarak kullanılması ve değişik formatlarda bu bilginin iletilmesi becerileri" olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı becerileri için, her birinin ayrı ayrı göstergeleri olan dokuz yeterlilik belirlenmiştir (State University... 1997:4).

Eğitim s¼recinde eleştirel d¼ř¼nme, kaynağa dayalı eğitim, ¼đrenmeyi ¼đretme gibi bu kavramların ¼neminin gittikçe artması ve y¼ksek¼đretimde bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesine y¼nelik çalışmalarda bu kavramlara ¼zellikle vurgular yapılması sonucu, ACRL Y¼netim Kurulu y¼ksek¼đretim bilgi okuryazarlığı standartlarının oluşturulması için bir çalışma grubu oluşturmuştur (*Task Force on Information Literacy Competency Standarts*). Çalışma grubu, bir dizi konferans, toplantı ve elektronik posta tartışmaları sonucunda bir standartlar taslağı hazırlamıştır (Association of College... 2000:16).

ACRL Standartlar Komitesi (ACRL Standards Committee) tarafından g¼zden geçirildikten sonra, ACRL'nin Y¼netim Kurulu tarafından onaylanmış ve ulusal d¼zeyde resmi y¼ksek¼đretim standartları olarak 18 Ocak 2000'de "Y¼ksek¼đretim için Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Standartları" (*Information Literacy Competency Standarts for Higher Education*) adı ile yayınlanmıştır (Association of College... 2000:2).

The Western Association of Scholls and Collages (Okul ve Kolejler Batı Birliği) , yayınlamış olduğu akreditasyon elkitabında (2001, Standart 2:20), "¼niversite mezun programlarında bulunan ¼đrenciler; hayatlarını tamamlama, vatandaşlık ve iş hayatına hazırlanmak için yeterli genişlikte, derinlemesine entegre eğitim kurslarına dahil edilmelerinin gerektiği" belirtilmiştir. Ayrıca daha ¼nemlisi "Bu programlar aynı zamanda; sadece lise seviyesindeki yazılı ve s¼zl¼ iletişimden ibaret olan değil; kolej seviyesindeki niteliksel beceriler, bilgi okuryazarlığı ve kritik veri ve d¼ř¼nme analizleri gibi gelişen çekirdek ¼đrenme becerileri ve yeteneklerinin kazandırıldığından emin olunması gerekir." şeklinde bir ekleme ile kastedilen daha da açıklığa kavuşturulmuştur.

Middle States Commission on Higher Education (Orta Eyaletler Y¼ksek ¼đretim Komisyonu) bilgi okuryazarlığının ¼neminin "Y¼ksek ¼đretimde M¼kemmelliđin ¼zellikleri: Akreditasyon için Uygun Gereksinimler ve Standartlar" (Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standarts for Accreditation) ile 2002'de onaylamıştır. Standart 11, "¼đretimsel ¼neriler" (Educational Offerings) de eyaletlere "Bilgi okuryazarlığı; bilgiyi tanımak, bulmak, anlamak, değerlendirmek ve kullanmak için bir entellekt¼el ereve çalışmasıdır. Y¼ksek ¼đretim basılı bilgi kaynaklarına ek olarak eğimciler ve ¼đrenciler için yeni karmaşıkları ve zorlukları olan; değişik yeni bilgi kaynakları ve sırasıyla

bilgisayar, yazılım uygulamaları ve veritabanları gibi gelişen bilgi teknolojileri ve erişim yapılarına sahiptir. Üniversitelerimiz, kolejlerimiz ve okullarımızda gelecekteki öğrenme ve öğretme zorlukları ile baş edebilmek için bilgi ve becerilerin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği ile disiplin bazlı araştırma metotlarının tanımlanması, erişilmesi, elde edilmesi ve gerekli içeriğe kavuşturulması gerekir.” Standart 12 “Genel Öğretim” (General Education) ise “Kuruluş’un müfredat programı; öğrencilerin sözel ve yazılı iletişim, bilimsel ve niceliksel düşünme, kritik analiz ve düşünme, teknik yeterlilik ve bilgi okuryazarlığını içeren genel öğretim ve gerekli becerilerde kolej seviyesinde profesyonellik kazanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenir.” diye belirtir.

New England Association of Schools and Collages yayınladığı akreditasyonunda bilgi okuryazarlığını öğrenci eğitiminin bir sonucu olarak görür. Standart 7.4 şunu belirtir “Enstitünün bilgi merkezi, bilgi kaynakları ve bilgi hizmetlerini, mesleki olarak vasıflı ve sayısal olarak yeterli personel yönetir. Bu kuruluşlar temel bilgi okuryazarlığı eğitimi ile birlikte bu kaynakların nasıl kullanılacağı ile ilgili uygun eğitim ve oryantasyonunu içine alır. (New England Association of Schools and Collages, 2001:19)

The National Council for the Accreditation of Teacher Education yayınladığı “Professional Standarts for the Accreditation of Schools, Collagesi and Departments of Education” (2001:19) da “öğretmen eğitimi adayları, öğrenci eğitimini desteklemek yönergesine teknoloji ve bilgi okuryazarlığı’nı etkili ve uygun bir şekilde entegre edebilmelidir.” diye belirtir.

“The American Psychological Association’s Board of Educational Affairs” bilgi okuryazarlığını üniversite öğrencileri için açık bir öğrenme amacı olarak tanımlamış (Murray 2002:33) ve öğrenmedeki hedeflerini; etik ve akademik çalışmalarda bilginin kullanımının sorumluluğunu da gösterir şekilde içererek “Öğrenciler; bilgi becerilerini ile bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanma yeteneklerini bir çok amaç için kullandıklarını göstereceklerdir.” diye belirlemişlerdir. (American Psychological Association 2000: 14)

The American Chemical Society (2002) “Bilim ve sağlık gibi diğer alanındaki çalışmalarla bağlantılı kimya veya direkt kimyacı olmak için çalışmalar yapan bir öğrenci kimya literatürünü etkili ve yeterli olarak kullanabilmesi gerektiğini bilmelidir.”

diye belirtir. Bu alandaki öğretimin bir çok yöntemle kazanılabilir; Örneğin konusu kimyasal bilgi erişimi olan ve kimya dersleri ile entegre edilmiş araştırma ve bilgi merkezi kullanma görevlerini içeren bir ders ile bu bilgiler öğrencilere verilebilir.

Bu konuda Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kütüphanesi sorumlusu Hasan Sevmez ve Kimya Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim Uslu'nun 2006 ve 2007 yılı bahar dönemleri yılında kimya öğretmeliği son sınıf öğrencileri üzerinde bir dönem gerçekleştirdikleri çalışma vardır. Bu çalışma ile ülkemiz için sadece teoride olan bu bilgilerin eğitim sistemi içinde uygulanabilirliği test edilmiş, beklenildiğinden çok daha olumlu sonuçlar alınmıştır. İlgili araştırma yöntemleri dersinde, kimya öğrencilerine ders içinde önce teorik daha sonra uygulamalı; hem basılı hem de elektronik ortamda bilgi edinme ve değerlendirme davranış ve yöntemleri konusunda eğitim verilmiş özellikle; bilgi okuryazarlığı ile ilgili genel kavramlar, tarama motorları, bilgi sınıflama sistemleri, bilgi merkezleri, kaynakça ve dipnot verme, değişik formatlardaki bilgiyi nasıl bulacakları, edindikleri bilgiyi sunma gibi konular üzerinde durulmuştur. Daha sonra dersi alan öğrenciler üzerinde, bu uygulamanın kendileri için faydalı olup olunmadığı ve gerekliliği konusunda geribildirim istenmiş; öğrencilerin %95 ine yakın kısmından dersin faydalı olduğu fakat son sınıfta değil ilk sınıfta verilmesi gerektiği bilgileri edinilmiştir.

2. Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Standartları

ACRL tarafından Ocak 2000'de yayınlanmış raporda bilgi okuryazarlığı; “bireylerin bilgiye gereksinim duydukları zamanı fark etmeleri, gereksinim duydukları bu bilgiyi bulma, değerlendirme ve etkin olarak kullanmada gereksinim duydukları beceriler bütünü” (Association of College... 2000:2) olarak tanımlanırken, bilgi okuryazarlığının gerekçeleri de şöyle açıklanmaktadır:

Bilgi okuryazarlığı bilgi kaynaklarının teknoloji ile birlikte çeşitlendiği bir ortamda önemini sürekli artırmaktadır. Karmaşanın arttığı bu dönemde bireyler akademik çalışmalarında, işlerinde ve kişisel yaşamlarında çok ve çeşitli bilgi ile karşı karşıyadırlar ve bu bilgileri değişik biçimlerde elde edebilmektedirler. Denetimsiz bir formatla bireylere gelen bu bilgilerin güvenilirliği, geçerliliği ve inandırıcılığına ilişkin sorunlar da artmaktadır. Bunun yanında bilgi grafiksel, görsel ve metnin bir arada olduğu çoklu ortam aracılığı ile elde edilebilmekte, bu da değerlendirme ve anlama için yeni tehditler anlamına gelmektedir. Belirsiz niteliği ve artan niceliği ile bilgi edinme ve

kullanma, toplum için büyük bir tehdittir. Bu durumda kişilere bilginin etkin kullanımına yönelik beceriler kazandırılmaksızın onların bilgili vatandaş olmalarını beklemek yanlış olacaktır (Association of College... 2000:2-3).

Bilgi patlaması ve bilgi toplumuna yönelik bu açıklamalardan sonra raporda, yaşam boyu öğrenmenin temeli olan bilgi okuryazarlığı becerilerinin tüm disiplinler, tüm çevreler ve eğitimin her kademesi için ortak bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Raporda belirtilen bilgi okuryazarlığı standartları ve bu standartlara ilişkin performans göstergeleri şunlardır:

Standart 1: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilginin yapısını ve boyutunu belirler.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

- 1.1. Bilgi gereksinimini belirler ve ifade eder.
- 1.2. Olası bilgi kaynaklarının değişik türlerini ve formatlarını belirler.
- 1.3. Gereksinim duyduğu bilgiyi elde etmede maliyet ve yararları değerlendirir.
- 1.4. Bilgi gereksiniminin doğası ve boyutunu yeniden değerlendirir.

Standart 2: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilgiye etkin bir biçimde erişir.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

Gereksinim duyduğu bilgiye erişmek için en uygun araştırma yöntemlerini ve bilgi erişim sistemlerini seçer.

Etkin ve yeterli bir arama stratejisi oluşturur ve yürütür.

Bilgiye çevrimiçi ya da bir başka yöntem kullanarak erişir.

Bilginin ve bilgi kaynaklarının özetini çıkarır, kaydeder ve yönetir.

Standart 3: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi temeli ve değer sistemi ile birleştirir.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

Elde ettiği bilgiden çıkardığı temel düşünceleri özetler.

Bu ölçütü bilginin ve bilgi kaynaklarının değerlendirmesi için de ifade eder ve uygular.

Yeni kavramlar oluşturmak için temel düşünceleri sentezler.

Bilgiye değer katma, aykırılıkları ya da bilgiye has diğer özellikleri belirlemede yeni bilgiyi önceki bilgisi ile karşılaştırır.

Yeni bilginin bireysel değer yargısına etki edip etmeyeceğini belirler ve farklı düşüncelerle uzlaşma yolunda adımlar atar.

Başka kişiler, konu uzmanları ve/veya uygulamacılar ile görüşerek bilginin anlaşılması ve yorumlanmasını geçerli kılar.

İlk baştaki sorusunu yeniden gözden geçirip geçirmeyeceğine karar verir.

Standart 4: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi bireysel ya da bir grubun üyesi olarak, belirli bir amacın gerçekleştirilmesinde etkin olarak kullanır.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

Yeni ve önceki bilgiyi belli bir ürünün ya da performansın planlanması ve gerçekleştirilmesinde kullanır.

Ürün ya da performansın gelişim sürecini gözden geçirir.

Standart 5: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ve bilgi teknolojisine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunun farkındadır.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

Bilgi ve bilgi teknolojisi ile ilgili etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunu anlar.

Bilgi kaynaklarının erişim ve kullanımına yönelik yasalar, yönetmelikler, kurumsal politikalar ve protokolleri takip eder.

Ürünün ya da performansın iletilmesinde kullandığı bilgi kaynaklarını kaynakça hazırlayarak doğrular.

3.Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığının Unsurları

Williams (2000:323)'a göre yükseköğretim için bilgi okuryazarlığının unsurlarının belirlenmesi, “niçin teşvik edilecek” ve “niçin başarılacak” sorularına verilecek yanıtla mümkündür. ACRL yükseköğretim standartları temel alınarak, yerel gereksinimler doğrultusunda çeşitli üniversiteler ve yükseköğretim dernekleri tarafından standartlar geliştirilmesi de bu yaklaşımın bir sonucudur.

Yerel gereksinimler ve standartların ötesinde bilgi okuryazarlığını yükseköğretim için vazgeçilmez yapan temel nedenler vardır. Seamans (2001:16)'a göre en önemli etken akreditasyon kuruluşlarının bilgi okuryazarlığını eğitimsel yeterlilik için gerekli beceriler içinde görmesidir.

Bilgi okuryazarlığının yükseköğretim için önemli olmasının bir diğer nedeni de, üniversitelerin yaşamboyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi eğitimin temel misyonu olarak görme zorunluluklarıdır. Öğrencileri Bilgi Çağı'na hazırlayan kurumların başında gelen üniversiteler, onların neleri bilmeye gereksinim duyduklarının ve neleri yapabileceklerinin farkında olmalıdır. Eleştirel düşünme ve sorun çözme, global ve değişik kültürlerle göre bakış açısı, bilimsel okuryazarlık, iş dünyasına hazır olmada anahtar kavramlardır. Bu nedenle gereksinim duyulan bilginin bulunması, değerlendirilmesi ve kullanılması anlamına gelen bilgi okuryazarlığı, 21. yüzyılın üniversite mezunları için gerekli ortak beceriler olmalıdır (Allen 2000:3).

Teknolojide yaşanan gelişmelere paralel olarak elektronik ortamdaki bilginin güvenilirliği konusu, bilgi okuryazarlığı becerilerinin üniversite öğrencilerine kazandırılmasında bir diğer gerekçeyi oluşturmaktadır. Oberman (1996:6) elektronik ortamdaki bilgiden yararlanmak için gerekli becerilerin elde edilmesinin temel gereksinimlerden olduğunu belirtirken, bu bilgiye yönelik analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin de vazgeçilemez olduğuna işaret etmiştir.

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin göz önünde bulundurulması gerekli bu konular, bilgi okuryazarlığı unsurları için de çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı ile kastedilen becerilerin neler olduğu/olması gerektiği konusundaki ortak noktalar Shapiro ve Hughes (1996:13) tarafından araç okuryazarlığı, kaynak okuryazarlığı, sosyal-yapı okuryazarlığı, araştırma okuryazarlığı, yayıncılık okuryazarlığı, yeni teknoloji okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık başlıkları ile verilmiştir.

Bruce (1997:1) yükseköğretimde bilgi okuryazarlığını bilgiyi elde etme, yönetme ve kullanma becerileri olarak tanımlarken, bu becerilerin etkin karar alma, sorun çözme ve araştırma için temel olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda yükseköğretim için bilgi okuryazarlığının boyutları şunlar olmalıdır:

- **Bilgi Teknolojisi Kavramı:** Bilgi okuryazarlığı bilgiye erişme ve bilgiyi iletmede bilgi teknolojisinin kullanılması olarak görülür.
- **Bilgi Kaynakları Kavramı:** Merkezinde bilgi kaynaklarının kullanımı vardır, bilgi kullanımı ve bilgi teknolojisi kavramları da yardımcı unsurlardır. Bilgi kaynaklarını ve yapılarını bilme, bilgi kaynaklarını bağımsız kullanabilme ve bireysel ya da bir aracı vasıtasıyla kullanabilme diye üç alt kategoride ele alınmaktadır.
- **Bilgi Süreci Kavramı:** Merkezinde gereksinim duyulan bilginin bulunması, elde edilmesi, kullanılması ve iletilmesine ilişkin süreç vardır. Bu işlemlerin her biri için yürütülen stratejiler ön plandadır. Yine bilgi teknolojisi ve bilgi kullanımı diğer unsurlar olarak belirtilmiştir.
- **Bilgi Kontrolü Kavramı:** Bilginin sistematik düzenle denetlenmesi temel amaçtır. Bilgi teknolojisi ve bilgi kullanımının diğer unsurlar olarak görüldüğü bu yaklaşımda, gereksinimden kullanımına kadar olan süreçte bilginin düzenli olarak kontrol altında tutulması söz konusudur.
- **Bilgi Oluşturma (Eleştirel Değerlendirme) Kavramı:** Kişinin bilgisinin yeni bir alanda kullanılması olarak görülmesi esasına dayanan bu yaklaşımda, merkezde bilgi kullanımı vardır. Kişisel bilgi tabanı ve bilgi teknolojileri yardımcı yönler olarak görülürken, elde edilen bilginin eleştirel olarak değerlendirilmesine yönelik beceriler ön plandadır.
- **Bilgi Genişletme Kavramı:** Bilgi okuryazarlığı kişisel bakış açısı ile yeni bilgilerin birleştirilmesi olarak görülür. Yaratıcılık ve sezgi gibi düşünsel yetilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Merkezinde bilgi kullanımı ve sezgi, etrafında ise kişinin sahip olduğu bilgi ve bilgi teknolojisi yer almaktadır.
- **Bilgelik Kavramı:** Başkalarına yararlı olmak amacıyla bilginin bilgece kullanımınıdır. Muhakeme, karar verme ve araştırma yapma becerilerinden meydana gelir. Merkezinde bilginin değer olarak kullanımı ve etrafında da bilgi tabanı ve bilgi teknolojisi yer almaktadır (Bruce 1997:1-6).

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı becerilerinin unsurlarına yönelik bu açıklamalar, konunun ne kadar geniş bir yelpazede değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, genel kabul görmesi nedeniyle, üniversiteler için

hazırlanacak bir bilgi okuryazarlığı programında ACRL tarafından belirlenmiş standartlara dayalı olarak bilgi okuryazarlığını beş unsurda ele almak mümkündür.

3.1. Bilme

Bilme aşamasında bir araştırma sorusunun, çözüm üretilmesi beklenen bir sorunun ya da herhangi bir konunun, ilgili disipline ait kavramlara bağlı kalınmaksızın herkes tarafından anlaşılır biçimde ifade edilmesi ve bilginin bulunmasına yönelik bir arama stratejisinin geliştirilmesi becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Dunn 2002:28). Çünkü öğrencilerin araştırma ve ödevlerinde en çok zorlandıkları konulardan biri araştırma sorusunu açık bir biçimde ifade etme, bu ifadeye ilişkin bilgiyi hangi kaynaklardan ve nasıl bulacağını belirlemedir (Getty ve başk.: 2000:350).

Bilme aşaması ile kazandırılması düşünülen beceriler diğer unsurlar için de temel oluşturmaktadır. Bu aşamada araştırılacak olan konuya ilişkin bilgi gereksinimi belirlenip, bu gereksinimin karşılanmasında değişik seçeneklerin neler olduğu ortaya konur.

Bu aşamada öğrencinin şu sorulara cevap bulması beklenmektedir:

1. Bilmek istediğim nedir?
2. Bunun için ne tür bilgiye gereksinim duyuyorum?
3. Gereksinim duyduğum bilginin miktarı nedir? (Association of College... 2003:2)

ACRL yükseköğretim standartlarında bu aşama bağlamında ele alınan konular şunlardır:

1. Bilgi gereksiniminin tanımlanması ve ifade edilmesi;
 - a. Araştırma konusunun belirlenmesi
 - b. Araştırılacak konuya ilişkin bilgi gereksinimine dayalı olarak bir araştırma sorusunun geliştirilmesi ve soruların formüle edilmesi,
 - c. Araştırılacak konuya aşinalığın geliştirilmesinde kullanılacak genel bilgi kaynaklarının tanıtımı
 - d. Bilgi gereksiniminin tanımlanması için anahtar kavramlar ve terimlerin belirlenmesi,

- e. Mevcut bilginin orijinal düşünceler, deneyler ve analizler ile birleştirilerek yeni bilginin nasıl öğretildiği,
2. Potansiyel bilgi kaynaklarının tür ve formatlarının anlaşılması;
 - a. Bilginin üretimi açısından kaynak türleri (Resmi ve gayri resmi üretilen bilgi, bilgi üreten kuruluşlar, vb)
 - b. Bilginin düzenlenmesinde disiplinler arası farklılıklar,
 - c. Üretildikleri format açısından bilgi kaynakları ile bunların önemleri ve farklılıkları (Çoklu ortam, veritabanı, web sitesi, gör-ışit kaynakları, kitaplar, süreli yayınlar, vb),
 - d. Amaç ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynakları türleri (Bilimsel-Popüler, Güncel-Tarihi, vb),
 - e. Birincil ve ikincil kaynaklar ile bu kaynakların farklı disiplinlerdeki kullanımı,
 3. Gereksinim duyulan bilginin elde edilmesine yönelik değerlendirme;
 - a. Yerel olarak elde edilebilecek bilgiye yönelik kaynaklar,
 - b. Başka yerlerden elde edilebilecek bilgi ve bilgi kaynaklarına ilişkin yerel kütüphane hizmetleri,
 - c. Yeni bir beceri ya da dil öğrenim gereksiniminin değerlendirilmesi,
 - d. Bilginin elde edilmesine yönelik bir plan ya da takvim oluşturulması,
 4. İlk başta yapılanlar doğrultusunda bilgi gereksiniminin doğası ve boyutunun yeniden değerlendirilmesi;
 - a. Başlangıçtaki belirlenen araştırma sorusu ve bilgi gereksiniminin elde edilenler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi,
 - b. Kullanılacak bilgi için ölçütlerin ortaya konması (Association of College... 2003:4).

Bilme unsuru kapsamında ele alınan bu konuları bilgi okuryazarı birey açısından; “soruları ve hipotezleri oluşturur, buna ilişkin bilgi gereksinimini belirler ve yeni bilginin ışığında bu soru ve hipotezleri yeniden değerlendirir. Gereksinim duyulan bilginin bulunması ve elde edilmesinde kendi disiplinine uygun ölçütleri de göz önünde

bulundurarak en uygun stratejileri geliştirir” olarak özetlemek mümkündür (Angeley 2000:8).

3.2. Erişim

Arama, niteleme ve sonuçları yorumlama öğelerinden oluşan erişim (Ercogavac 1998:140), araştırma sorusunun cevaplanmasında gereksinim duyulan bilginin değişik kaynaklardan bulunması ve bu bilgilerin en uygun biçimde elde edilmesi sürecidir.

Erişim aşaması en aşina olunan konulardan biridir. Erişim becerilerinin kazandırılmasındaki amacı, bilgi gereksiniminin karşılanmasında bilginin yer aldığı her türlü kaynağa en hızlı, en doğru ve en güvenilir şekilde ulaşma olarak özetlemek mümkündür.

Standartlarda “bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilgiye etkin ve yeterli olarak erişir” (Association of College... 2000:11) biçiminde ifade edilen erişim, başlangıçta oluşturulan araştırma sorusuna uygun bilginin bulunmasıdır.

Erişim aşamasında kazandırılması düşünülen beceriler ile öğrencilerin şu soruları cevaplaması beklenmektedir:

1. Gereksinim duyduğum bilgiyi elde etmenin en iyi yöntemi nedir?
2. Bilgi aramada en uygun terimleri mi kullanıyorum?
3. Bu bilginin elde edilmesinde hangi arama sistemlerini ya da bilgi kaynaklarını kullanacağım? (Association of College... 2003:5).

ACRL yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarına dayalı olarak bu sorulara cevap alınması yönünde bu aşamada kazandırılması gerekli beceriler ise şunlardır;

1. Gereksinim duyulan bilgiye erişmek için en uygun arama yöntemleri ve bilgi erişim sistemlerinin seçilmesi,
 - a. Uygun araştırma yöntemlerinin seçilmesi (Ör. Laboratuvar deneyi, simülasyon, alan çalışması)
 - b. Değişik araştırma yöntemlerinin yararları ve uygulanabilirlikleri,
 - c. Bilgi erişim sistemlerinin alanı, içeriği ve düzeni,
 - d. Araştırma yöntemi ya da bilgi erişim sisteminin gereğine uygun bilgiye erişimde etkin ve yeterli yaklaşımlar,

2. Etkin arama stratejilerinin geliştirilmesi yürütülmesi,
 - a. Araştırma yöntemine uygun araştırma planının geliştirilmesi,
 - b. Bilgi gereksinimine yönelik anahtar kelimelerin, eş anlamlı kelimelerin ve ilişkili terimlerin belirlenmesi,
 - c. Bilgi erişim sistemlerinde arama yaparken uygun komutların kullanılması (arama motorları için Boolean işleçleri, kesme işlemi, yakınlık belirteçleri; kitaplar için indekslerdeki erişim noktaları),
 - d. Farklı komut dilleri, protokolleri ve arama parametrelerine sahip arama motorları ve diğer bilgi erişim sistemlerinde arama yapılması,
 - e. Disipline uygun arama protokollerinin kullanılması,
3. Basılı ya da çevrimiçi yöntemlerle bilgiye erişim,
 - a. Bilginin kayıtlı olduğu ortama uygun arama sistemlerinin kullanılması,
 - b. Basılı kaynaklardaki bilginin elde edilmesine yönelik değişik sınıflama şemaları ve diğer sistemlerin (yer numarası ve sınıflama sistemleri, indeksler, vb) kullanımı,
 - c. Bilginin elde edilmesinde özel bazı çevrimiçi ya da kişisel hizmetlerin (ör. kütüphanelerarası ödünç verme, mesleki dernekler, kurumsal araştırma birimleri, uzman ve uygulamacılar) kullanılması,
 - d. Birincil bilgiye erişimde kullanılacak yöntem ve teknikler (anket, mektup, görüşme ve diğer soru formları)
4. Gerekğinde arama stratejisinin yeniden tanımlanması,
 - a. Arama sonuçlarının değerlendirilerek alternatif erişim sistemlerine ya da arama yöntemlerine gereksinim olup olmadığına karar verilmesi,
 - b. Arama sonuçlarındaki eksikliklerin gözden geçirilerek yeni bir arama stratejisinin geliştirilmesi,
 - c. Yeni geliştirilen strateji doğrultusunda aramanın tekrar edilmesi,
5. Erişilen bilgi ve bilgi kaynaklarının elde edilmesi, kaydedilmesi ve yönetilmesi,

- a. Bilginin elde edilmesinde en uygun teknolojik olanığın seçilmesi (Ör: kopyala/yapıştır, fotokopi, tarayıcı, gör/işit ekipmanı, vb)
- b. Elde edilen bilginin düzenlenmesine yönelik bir sitemin geliştirilmesi,
- c. Kaynakçada yer alacak bilgilerin kaynak türlerine göre farklılıklar gösterdiği ve kaynaklar kaydedilirken bunun dikkate alınması gerektiği bilgisi,
- d. Kaynakçada yer alacak tüm bilgilerin kaydedilmesi,
- e. Seçilen ve düzenlenen bilginin yönetilmesinde değişik teknolojilerin kullanılması.

3.3. Değerlendirme

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin en önemli unsurlarından biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, değişik kaynaklardan (ör, çevrimiçi kütüphane katalogları, arama motorları, diğer ticari veritabanları) elde edilen bilginin değerlendirilmesi becerisi olarak tanımlanırken (Ercogavac 1998:141), bu değerlendirme hem kaynağın hem de kaynakta yer alan bilginin değerlendirilmesi biçiminde iki aşamalıdır (Andretta 2001:258).

Teknolojik gelişmelerin bilginin üretildiği ve iletildiği ortamda yaptığı değişiklikler, yayınlanmış bilginin doğruluğu ya da güvenilirliği konusunda ciddi sorunları da beraberinde getirmiştir. Kitap, dergi ya da diğer basılı formatta yayınlanmış bilgiler nitelik ve güvenilirlik açısından belli ölçüde denetimlerden geçmiş bilgilerdir. Ancak elektronik ortamda yayınlanan bilgiler için böyle bir denetimden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle araştırmalarda kullanılacak olan bilginin ve bilgi kaynaklarının belli ölçütler ile değerlendirilmesi kaçınılmazdır (Society of College... 1999:4).

Güvenilir kaynaklardan alınan bilgideki temel düşüncelerin özetlenmesi, benzer ve farklılıkların ortaya konması, yeni bilginin araştırmacının hedefleri doğrultusunda ifade edilmesi, farklı görüş açılarının ortaya konması, vb gibi işlemler ise değerlendirme aşamasının bir diğer boyutudur. Burada araştırmacı araştırma sorusunu yanıtlamada kullanacağı bilginin içeriğine yönelik eleştirel bir analiz, sentez, değerlendirme ve anlama işlemini gerçekleştirmektedir (Dunn 2002:28).

Oberman, Lindauer ve Wilson (2001:3) değerlendirme aşamasını öğrencilerin;

- a. Arama sonuçlarını doğruluk, ilgililik, uygunluk ve güvenilirlik açısından analiz edip eleştirel olarak değerlendirmesi,
- b. Çok fazla miktardaki bilginin ayıklanarak gerçek ile bakış açısı ya da görüşün birbirinden ayırt edilmesi,
- c. Farklı kaynaklardan alınan bilgilerin sentezlenerek uygulanabilir biçime getirilmesi yeteneği olarak tanımlamaktadırlar.

ACRL bilgi okuryazarlığı standartlarında da “bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçmiş olduğu bilgiyi kendi bilgi birikimi ve değer sistemi içerisinde birleştirir” biçiminde ifade edilen değerlendirme aşaması ile, öğrenciye şu becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir:

1. Elde edilen bilgiden temel düşüncelerin özetlenmesi,
 - a. Metinlerin okunarak temel düşüncelerin belirlenmesi,
 - b. Bu düşüncelerin kendi cümleleri ile yeniden ifade edilmesi,
 - c. Kullanılacak olan bilgilerin alıntı yapacak biçimde düzenlenmesi,
2. Hem bilginin hem de bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine yönelik ölçütlerin bilinmesi ve uygulanması,
 - a. Bilgi kaynaklarının doğruluk, güvenilirlik, ilgililik, tamlık ve tarafsızlık gibi ölçütlerle değerlendirilmesi,
 - b. Değerlendirmede kullanılacak olan destekleyici materyallerin bilinmesi,
 - c. Önyargı, aldatma ve mantık hatalarının belirlenmesi,
 - d. Bilgiyi değerlendirirken, oluşturulmuş olduğu çevrenin kültürel, fiziksel ve diğer etmenlerinin dikkate alınması,
3. Yeni oluşturulacak bilgiye yönelik kavramları belirlemek üzere elde edilen bilginin sentezlenmesi,
 - a. Kavramlar arası ilişkiler ve bunları destekleyici kanıtların belirlenmesi,
 - b. Sentezlemenin yeni hipotezler oluşturacak biçimde genişletilmesi,
 - c. Değerlendirme ve sentezlemede bilgisayar ve diğer teknolojilerin kullanılması (sayısal tablolama programları, veritabanları, çoklu ortam ve görüntü ekipmanları),

4. Eski ve yeni bilginin araştırmacıya kazandırdıkları açısından karşılaştırılması,
 - a. Araştırmanın yeterli olup olmadığının ya da başka bilgiye gereksinim duyulup duyulmadığının belirlenmesi,
 - b. Çeşitli kaynaklardan alınan bilgiler arasında çelişkinin var olup olmadığına ilişkin ölçütlerin belirlenmesi,
 - c. Elde edilen bilgiye dayalı sonuçların ortaya konması,
 - d. Teorilerin disipline uygun teknikler ile test edilmesi,
 - e. Bilgiyi elde etme sürecine ilişkin değerlendirmeler yapılması ve bu sürecin doğrulanması,
 - f. Yeni bilgi ile eski bilginin birleştirilmesi,
 - g. Araştırma sorununa delil olacak bilginin seçilmesi.
5. Yeni bilginin bireysel değer yargısı üzerinde yaptığı etkinin belirlenmesi,
 - a. Literatürde konuya ilişkin farklı bakış açılarının araştırılması,
 - b. Farklı bakış açılarının kabul edileceğine ya da reddedileceğine karar verilmesi,
6. Yeni bilginin uzmanlar, uygulamacılar ve ilgili diğer kişilerce doğrulanması,
 - a. Yeni bilginin sınıf ortamında tartışılması,
 - b. Elektronik ortamda tartışılması (listelerde, forumlarda, vb)
7. Görüşler doğrultusunda araştırma sorusunun yeniden gözden geçirilmesi,
 - a. Bilginin araştırma sorusuna yanıt verecek yeterlilikte olup olmadığının değerlendirilmesi,
 - b. Gerektiğinde araştırma stratejisinin gözden geçirilmesi,
 - c. Kullanılan bilgi erişim sistemlerinin ve elde edilen bilginin yeterliliğinin yeniden değerlendirilmesi (Association of College...2000:9)

3.4. Kullanma

Bu aşamada, elde edilen, değerlendirilen ve sentezlenen bilgi düzenlenerek iletmeye hazır duruma getirilir. Andretta (2001:259) bu aşamayı “elde edilen ve

değerlendirilen bilginin basılı ya da elektronik olarak iletilecek bir ürünün ortaya çıkarılması doğrultusunda kullanılması” olarak ifade etmiştir.

SCONUL kullanma aşamasını “bilginin düzenlenmesi, uygulanması ve başkalarına en uygun format ve yöntemle iletilmesi” olarak tanımlarken, bu aşamada kazandırılması gerekli becerileri de şu başlıklarla vermiştir:

- Ödevlerde ve tezlerde bibliyografik kaynakların gösterilmesi,
- Kullanılacak bibliyografik sisteme karar verilmesi,
- Araştırma sorusuna yanıt olacak biçimde bilginin düzenlenmesi,
- Uygun bir ortam kullanılarak bilginin etkin bir biçimde iletilmesi (Society of College... 1999:7).

ACRL bilgi okuryazarlığı standartlarında da “bilgi okuryazarı öğrenci bireysel ya da bir grup üyesi olarak belli bir amacın gerçekleştirilmesinde bilgiyi etkin olarak kullanır” ifadesiyle belirtilen kullanma aşamasında, kazandırılması gerekli beceriler şunlardır (Association of College... 2000:13):

1. Belirli bir ürün ya da performansın planlanması ve oluşturulmasında yeni ve eski bilginin birleştirilmesi.
 - a. Bilginin belli bir yaklaşımla düzenlenmesi ve bu doğrultuda ürünün/performansın formatının oluşturulması (ör. taslak, plan, vb),
 - b. Ürünün/performansın planlanmasında önceki deneyimlerden yararlanılması,
 - c. Alıntı ve kendi sözcüklerinin birleştirilerek ürünün amaca uygun olarak ortaya konması,
 - d. Amacı destekleyici her türlü nesnenin kullanılması (dijital metin, görüntü, ses, vb),
2. Ürün geliştirme sürecinin her aşamasının değerlendirilmesi,
 - a. Ürün geliştirme sürecine ilişkin günlük/plan oluşturulması,
 - b. Geçmişteki başarıların/yanlışların ortaya konması ve alternatif stratejilerin belirlenmesi,
3. Ürünün/performansın başkalarına etkin bir biçimde iletilmesi.

- a. Amaç ve hedeflere en uygun iletim formatının hitap edilecek kitle de göz önünde bulundurularak seçilmesi,
- b. Ürünün oluşturulmasında bilgi teknolojisinin kullanılması,
- c. Ürünün hitap edilecek kitleye açık ve net bir biçimde iletilmesi,

3.5. Etik/Yasal Konular

Bilginin elde edilmesine ve kullanılmasına yönelik her türlü etik/yasal konunun bilinmesi ve bu doğrultuda hareket edilmesinin kastedildiği bu aşamada, evrensel bir geçerlilik olan bilgi üreticisi haklarının korunması düşüncesi merkezdedir. Özellikle bilginin üretim ve erişimine yönelik gelişen teknolojinin oluşturduğu yeni ortamda, bilginin dürüst kullanımı ve yayımı önemi daha da artan bir konu olmuştur. Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırılırken bilgiye erişim, kullanma ve iletme süreçlerine ait her türlü yasal/etik konuların farkında olunması ve bu doğrultuda hareket edilmesi, diğer becerileri tamamlayıcı bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle yükseköğretim için düşünülen bilgi okuryazarlığı programlarında bu konu vazgeçilemezler arasındadır.

ACRL bilgi okuryazarlığı standartlarında “bilgi okuryazarı öğrenci bilgi ve bilgi teknolojisi etrafındaki etik, yasal ve sosyo-ekonomik konuların çoğunu anlar” biçiminde ifade edilen bu aşamada, elde edilmesi gereken becerilere ilişkin ayrıntıda da şunlara yer verilmiştir (Association of College...2000:14)

1. Bilgi ve bilgi teknolojisine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik konuların farkındadır,
 - a. Basılı/elektronik ortama ilişkin gizlilik ve güvenilirlik konuları,
 - b. Bilgiye ücretli/ücretsiz erişime ilişkin konular,
 - c. Sansür ve ifade özgürlüğüne ilişkin konular,
 - d. Entelektüel mülkiyet, telif hakkı ve dürüst kullanıma ilişkin konular,
2. Bilgi kaynaklarına erişim ve onların kullanımına ilişkin yasalar, yönetmelikler, kurumsal politikalar ve protokollerin bilinmesi ve uyulması,
 - a. Kabul gören uygulamaların (örneğin net-etik) izlenmesi amacıyla elektronik tartışmalara katılım,
 - b. Bilgi kaynaklarına erişimde şifre ve ID kullanımı gibi konular,

- c. Bilgi kaynaklarına erişimde kurumsal politikalar,
 - d. Bilgi kaynakları, ekipmanı, sistemleri ve uygulamalarında bir bütün olarak kurallar,
 - e. Metin, veri, görüntü ya da seslerin yasal olarak elde edilmesi, depolanması ve yayılmasına ilişkin konular,
 - f. Bilgi hırsızlığı ve bundan kaçınılmasına ilişkin konular,
3. Ürünün/performansın iletilmesinde kullanılan bilgi kaynaklarının kaynakça ile doğrulanması,
- a. Kullanılan kaynakların gösterilmesinde uygun atıf teknikleri ve bunlara ilişkin özellikler,
 - b. Telif haklı materyallerin izinli kullanımına ilişkin bilgiler.

4.Yükseköğretim Bilgi Okuryazarlığı Uygulamaları

Üniversite öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik programlarda kurumsal hedef ve gereksinimlerden kaynaklanan değişik yaklaşımlar olmasına karşın, uygulamalardaki ortak hedef bu becerilerin en üst düzeyde kazandırılması olarak düşünülmektedir. (Fullerton ve Leckie 2002:197).

Street (1993)'e göre okuryazarlık bağlamında düşünüldüğünde bilgi okuryazarlığı eğitiminde özerk ve ideolojik olmak üzere iki tür yaklaşımın hakim olduğu görülmektedir. Özerk modelde, beceriler öğrenilen ve kullanılan durumlardan ayrı olarak düşünülür. Teknik beceri, düşünme ve sorun çözme gibi nitelendirilebilecek bu becerilerin kazanılmasında ve kazandırılmasında kültürel ortamın etkisi söz konusu değildir. Buna karşın ideolojik modelde ise okuryazarlık bağlı olunan kültürden ayrı düşünülemez. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı eğitimi sosyal yapı ile bütünleşik ve kültüre bağımlı öğretilen bir süreçtir (Loveless ve Longmen 1998:31).

Bu anlamda bilgi okuryazarlığı uygulamalarının eğitim programının hedefleri doğrultusunda çok farklı biçimlerde geliştirilebildiği görülmektedir. Bunlar tek bir derste verilen uygulamalar olduğu gibi, bütünleştirilmiş öğretim, bağımsız dersler, konuya dayalı öğretim ve çevrimiçi olarak da verilmektedir (Fullerton ve Leckie 2002:198; Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998:182). Literatürde en çok geçen uygulamalara ve bunlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

4.1. Bağımsız Dersler

Bilgi okuryazarlığı ilişkin dersler olup kredili/kredisiz, zorunlu/seçmeli olabilmektedir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:182). Kullanıcı eğitim programlarının bilgi okuryazarlığı becerilerini de kapsayacak biçimde genişletilmiş hali olarak düşünüldüğünde, kütüphaneciler tarafından kullanılan en eski ve en yaygın yöntemlerden birisidir. Program öncesi ve sonrasında yapılacak olan testler, programda yer verilmesi gereken konular ve yürütülen programın etkinliğinin anlaşılmasında yararlı olacaktır. (Ocotillo Report'94 1994).

Eskiden beridir kullanılan bir yöntem olması nedeni ile, içeriğe ilişkin gerekli planlamanın yapılması ve eğitimi verenlerin yetkinliği durumunda hayli yararlı bir uygulamadır. Ancak özellikle seçmeli ders olarak verildiği durumlarda tüm öğrencilerin almaması programın amacını olumsuz yönde etkileyecektir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:182). Bu nedenle diğer tür uygulamalara göre daha az tercih görmektedir (Fullerton ve Leckie 2002:198).

4.2. Ders ile İlişkilendirilmiş / Bütünleştirilmiş Eğitim

Yapılan anketlerde en yaygın öğretim yöntemlerinden biri olarak gösterilen bu yöntemde, herhangi bir disipline ait özel ya da tüm disiplinler için genel bir ders (araştırma yöntemleri, yazma becerileri, vb) olarak verilir (Fullerton ve Leckie 2002:197). Temel amaçlardan biri de öğrencilerin bilgi merkezi, kütüphane ve literatür becerilerinin geliştirilmesidir. Bu yöntemde öğrenci herhangi bir disipline ilişkin literatürü anlama, bu literatürün elde edilmesine yönelik arama stratejisi geliştirme ve etkin bir biçimde bu literatüre erişme becerileri elde edecektir (Zhang 2001:142).

Bu modelde öğrenciler akademik yaşamlarında ve mesleki kariyerlerinde karşılaşacakları disipline özel bilgi kaynaklarına aşina olurlar. Programın başarıya ulaşmasında bilgi okuryazarlığı programının değişik disiplinlere ait özellikler dikkate alınarak hazırlanması önemlidir (Ocotillo Report'94 1994).

4.3. Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Öğretim

Belli bir disiplinin eğitim programının bilgi okuryazarlığı becerileri ile bütünlüyle birleştirilmesi biçimindeki bu yöntem, bilgi okuryazarlığı programlarının uygulanmasında en iyi yöntem olarak kabul edilmektedir. Özellikle sağlık bilimleri gibi mesleki uygulamanın yoğun olduğu bölümlerde başarılı uygulamalar görülmektedir. Eğitim programının her yılı için tüm öğrenciler tarafından alınan bir ders kapsamında,

bilgi okuryazarlığı becerilerinin uygulanmasına yönelik ödevler verilir. Yapılacak ödevler ve aktarılacak bilgiler öğrencinin bilişsel düzeyi ve bilgi gereksinimlerine uygun, her yıl kazanılan becerilerin bir önceki yıla göre daha ileri düzeyde olacağı biçimde hazırlanmak durumundadır (Fullerton ve Leckie 2002:197).

Eğitimde yeni yaklaşımlar çerçevesinde düşünülen bu yöntemde bilgi okuryazarlığı, eğitim sürecinin bir parçası olarak düşünülmektedir. Bilgi okuryazarlığının temel amaçlarından birinin yaşamboyu öğrenen bireyler yetiştirilmesi olmasından hareketle, çok fazla miktardaki bilgiyi bulma, elde etme ve bu bilgiyi sorun çözmede kullanma eğitim programının temel niteliklerinden biri olarak yapılandırılır (Warmkessel ve McCade 1997:80-8).

Tüm eğitim süresi boyunca veriliyor olması da, öğrenme temelli bir eğitime geçişte ve öğrencilerin yaratıcılığını artırmada önemlidir. Bununla birlikte, programın başarıya ulaşmasında öğretim elemanları-kütüphaneci ortaklığı, eğitim planlayıcısı ve öğreticilerin niteliği ile maddi/manevi her türlü desteğin sağlanması gibi konular çok önemlidir (Fullerton ve Leckie 2002:197).

4.4. Web Tabanlı Çevrimiçi Eğitim

1992 yılında World Wide Web'in keşfi ile eğitimin web tabanlı olarak çevrimiçi verilmesi, eğitimde yeni bir pedagojik model olarak görülmeye başlanmıştır. Web'in kullanımının kolay olması ve çoklu ortam sunumlara olanak tanınması nedeniyle çevrimiçi eğitim özellikle 1980-1990 yılları arasında eğitimin her kademesinde hızla artmıştır. Bu nedenle 21. yüzyılda eğitim dünyasının en önemli unsurlarından biri olarak görülmesi kaçınılmazdır (Harasim 2000: 41).

Eğitimin gittikçe daha esnek ve global olduğu bir ortamda, teknolojinin sunduğu olanaklar ile etkileşimli eğitim ve öğretimin hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Böyle bir ortamda, aktif ve esnek öğrenme stratejilerini desteklemek gibi bir amaca sahip bilgi okuryazarlığı eğitiminin de çevrimiçi olarak verilmesi kaçınılmaz olmuştur (Dewald ve diğerleri 2000:33). Kütüphaneciler bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı dersleri için www'yi daha sık kullanmışlardır (Fullerton ve Leckie 2002:198).

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin çevrimiçi ortamda sunulması başlangıçta zaman, personel ve kaynak yetersizliğinin baskısı sonucu yalnızca uzaktan eğitim alan öğrencilere yönelik uygulanmıştır (Dewald 1999:26). Fakat daha sonra özellikle

üniversite kütüphaneleri tarafından tüm kullanıcılarına yönelik çok sayıda çevrimiçi eğitim programları geliştirilmiştir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:183).

Weston ve diğerlerine (1999:37) göre çevrimiçi öğretimin planlanmasında dört temel unsurun ayrıntılı bir biçimde düşünülmesi gerekmektedir. Bunlar; kullanılacak eğitimsel yaklaşım, konu maddesi, sunumun nasıl olacağı ve kullanılacak dildir. Bütün bunlar yapılırken göz ardı edilmemesi gereken ek unsurlar olarak da öğrenme üzerine etkisi, öğrencinin bilgisayar okuryazarlık düzeyi, öğrencinin erişim olanağı, sunulan yazılım ve donanım altyapısı, karşılıklı etkileşim, değerlendirme, içeriğin geçerliliği ve güncelliği, yükleme hızı ve iletişim kanallarının bant genişliği olarak vurgulanmıştır.

Diğer tüm web tabanlı çevrimiçi eğitim uygulamalarında olduğu gibi bilgi okuryazarlığı eğitiminde de öğrenci yönlendirilmekte, uygulamalar zaman ve mekândan bağımsız olarak kullanılabilir. Bu anlamda çevrimiçi uygulamaların yararlarını şöyle sıralamak mümkündür;

- a. Web kaynakları ile doğrudan etkileşim söz konusudur,
- b. Kütüphane web sayfasının farklı parçalarından bilgi kaynakları birleştirilebilir (ya da ayrılabilir),
- c. İstenildiğinde öğrenim ortamı tüm öğrenciler için 24 saat açıktır,
- d. Kullanıcıların konuya en uygun kaynaklara ulaşması ve kullanması üzerinde yoğunlaşması sağlanabilir,
- e. Etkileşimli, esnek ve kullanıcı dostudur,
- f. Eğitim-öğretim seçeneklerini artırır ve kütüphane kaynaklarının kaybolma ve yıpranma risklerini azaltır (Dewald 1999:31).

Bu örneklerin tamamına yakını, yürütülen bilgi okuryazarlığı programının elektronik ortamda desteklenmesine yönelik uygulamalardır. Günümüzde web tabanlı uzaktan eğitim konusuna büyük önem verilip önemli yatırımlar yapılmasına karşın bu tür bir yöntem örgün eğitimin alternatifi ya da gelecekteki durumu olarak düşünülmemektedir. Dolayısıyla web tabanlı çevrimiçi bilgi okuryazarlığı programlarının gelecekte de hem sayısının hem de öneminin artacağı kesin olmakla birlikte, bu programların hiçbir zaman mevcut eğitim programlarının alternatifi olmayacağı da açıktır. Seamans (2001:33)'a göre bilgi okuryazarlığı eğitimi ve web

tabanlı eğitim sistemlerinin buluşması mantıksal bir evliliştir. Bunu zorlayan nedenlerin başında da web tabanlı bilginin üretim ve kullanımında yaşanan artış gösterilebilir.

III. BÖLÜM

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ ENSTİTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde yorumlanmıştır.

1. Deneklere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular:

Araştırmaya katılan enstitü öğrencilerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla cinsiyet, devam edilen enstitü, enstitüdeki programın seviyesi ve akademik durumları hakkında sorular yöneltilmiştir.

1.1. Deneklerin Cinsiyeti

Tablo 1. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli	Bay	154	52,7	52,7	52,7
	Bayan	138	47,3	47,3	100,0
	Toplam	292	100,0	100,0	

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde örneklemimizdeki enstitü öğrencilerinin %52,7 sinin bay, %47,3 ünün de bayan olduğu görülmektedir.

1.2 Deneklerin Bağlı Buldukları Enstitüler

Tablo 2. Deneklerin Bağlı Buldukları Enstitüye Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli	Sosyal	155	53,1	53,1	53,1
	Sağlık	43	14,7	14,7	67,8
	Fen	94	32,2	32,2	100,0
	Toplam	292	100,0	100,0	

Tablo 2'ye bakıldığında ankete katılan 292 enstitü öğrencisinden 155'inin (%53.1) Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencisi, 43'ünün Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi ve 94'ünün de Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi olarak belirlenmiştir.

1.3 Deneklerin Enstitüde Devam Ettikleri Programlar

Tablo 3. Deneklerin Enstitüde Devam Ettikleri Programa Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli	Yüksek Lisans	199	68,2	68,2	68,2
	Doktora	93	31,8	31,8	100,0
	Toplam	292	100,0	100,0	

Tablo 3'e göre ankete katılan enstitü öğrencilerinden 199'u (%68,2) yüksek lisans programına, 93'ü de doktora programına devam etmektedir.

1.4 Deneklerin Akademik Görev Durumu

Tablo 4. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli	Evet	54	18,5	18,5	18,5
	Hayır	238	81,5	81,5	100,0
	Toplam	292	100,0	100,0	

Ankete katılan deneklerden elde edilen verilere göre; katılımcıların 238'inin (%81,5) herhangi bir akademik göreve sahip olmamasına karşın, 54'ünün (%16,5) uzman, okutman ve araştırma görevlisi gibi akademik görevlere sahip oldukları gözlemlenmektedir.

2. Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Anketin ikinci bölümü, yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen aşamalar bazında hazırlanmış ölçek yer almaktadır. Bu kısımda deneklerden verilen ifadelerle ilişkin zorlanma düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Bu bölümde bilgi okuryazarlığı sorularının her birine ilişkin katılımcıların belirtmiş olduğu zorlanma düzeyi ortalamaları, yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen aşamalar bazında ele alınacaktır. Daha sonra anketin 48 maddelik bu bölümündeki bilgi okuryazarlığı zorlanma düzeylerine ilişkin soruların puan ortalamaları; cinsiyet, enstitü, enstitü programı ve akademik görev değişkenleri ile analiz edilmiştir.

2.1 Bilme Aşaması Beceri Düzeyleri

Yükseköğretim için öngörülen bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen ilk asama “Bilme” aşamasıdır. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinde bu aşamaya ilişkin 11 soru bulunmaktadır.

Tablo 5. Deneklerin Bilme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları

Sorular	Mean	Std. Deviation
1. Araştırma konusunu belirlemede	2,7466	,84797
2. Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde	2,7911	,87394
3. Bilgi ihtiyacını tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede	2,7397	,83361
4. Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta	2,9897	,83103
5. İhtiyaç duyduğum bilgiyi nerede ve nasıl bulacağımı belirlemede	2,7877	,79265
6. Bilgi kaynaklarının kütüphane, arşiv, araştırma merkezleri, veritabanları, tarama motorları gibi bilgi depolarında nasıl organize edildiğini anlamada (sınıflama sistemleri, konu başlıkları, kavramlar dizini vs)	2,5685	,89985
7. Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını kullanmada (ansiklopedi, indeks, rehber, yıllık, online veritabanları vs)	3,0685	,76574
8. Bilgi kaynaklarının amaçları ve hitap ettikleri kitle açısından ayırt edebilmede (popüler bilgi/ akademik bilgi, güncel bilgi/geriye dönük bilgi)	3,0719	,82797
9. Araştırmamı yürütürken birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı belirlemede	2,6370	,94072
10. İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada	2,6747	,83335
11. Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme konusunda kararlar alabilmede (kütüphaneler arası ödünç verme- başka yerlerdeki bilgi kaynaklarını kullanabilme, belge sağlama hizmeti, resim, video, metin veya ses belgeleri elde edebilme vb.)	2,1370	1,05277
Toplam	2,7465	0,8636

Tablo 5’teki bilme aşamasındaki soruların zorlanma düzeylerindeki puan ortalamalarına bakıldığında, tüm soruların genel ortalamasının (2,74) ile “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00) seviyesinde olduğu görülmektedir. Madde seviyesinde bakıldığında ise 1,2,3,4,5,6, 9,10,11. soruların “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00), 7 ve 8. soruların ortalamasının ise “Zorlanmıyorum” (3.01-4,00) diliminde yer aldığı gözlemlenebilir.

2.1.1. Cinsiyete Göre Bilme Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının bilme aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (1-10) zorlanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Deneklerin Cinsiyete Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
1. Araştırma konusunu belirlemede	Bay	154	2,7208	,71854	,05790	-,548	,584
	Bayan	138	2,7754	,97425	,08293	-,540	,590
2. Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde	Bay	154	2,6818	,77295	,06229	-2,273	,024
	Bayan	138	2,9130	,96265	,08195	-2,246	,026
3. Bilgi ihtiyacını tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede	Bay	154	2,6623	,76884	,06196	-1,681	,094
	Bayan	138	2,8261	,89535	,07622	-1,667	,097
4. Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta	Bay	154	2,9545	,78666	,06339	-,764	,446
	Bayan	138	3,0290	,87913	,07484	-,759	,448
5. İhtiyaç duyduğum bilgiyi nerede ve nasıl bulacağımı belirlemede	Bay	154	2,7403	,73034	,05885	-1,080	,281
	Bayan	138	2,8406	,85646	,07291	-1,071	,285
6. Bilgi kaynaklarının kütüphane, arşiv, araştırma merkezleri, veritabanları, tarama motorları gibi bilgi depolarında nasıl organize edildiğini anlamada (sınıflama sistemleri, konu başlıkları, kavramlar dizini vs)	Bay	154	2,5649	,87017	,07012	-,071	,943
	Bayan	138	2,5725	,93503	,07959	-,071	,943
7. Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını kullanmada (ansiklopedi, indeks, rehber, yıllık, online veritabanları vs)	Bay	154	3,0649	,72016	,05803	-,084	,933
	Bayan	138	3,0725	,81624	,06948	-,083	,934
8. Bilgi kaynaklarını amaçları ve hitap ettikleri kitle açısından ayırt edebilmede (popüler bilgi/ akademik bilgi, güncel bilgi/geriye dönük bilgi)	Bay	154	3,0584	,81037	,06530	-,293	,769
	Bayan	138	3,0870	,84989	,07235	-,293	,770
9. Araştırmamı yürütürken birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı belirlemede	Bay	154	2,5974	,93249	,07514	-,759	,448
	Bayan	138	2,6812	,95126	,08098	-,758	,449
10. İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada	Bay	154	2,6169	,80194	,06462	-1,253	,211
	Bayan	138	2,7391	,86543	,07367	-1,247	,213
11. Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme konusunda kararlar alabilmede (kütüphaneler arası ödünç verme- başka yerlerdeki bilgi kaynaklarını kullanabilme, belge sağlama hizmeti, resim, video, metin veya ses belgeleri elde edebilme vb.)	Bay	154	2,0455	,98579	,07944	-1,573	,117
	Bayan	138	2,2391	1,11757	,09513	-1,563	,119

Bilme aşamasında “Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde” (2) işlemi dışında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. 2. sorudaki zorlanma düzeyleri arasındaki fark cinsiyete göre anlamlıdır. Gruplara ilişkin ortalamalara bakıldığında erkek öğrencilerin (2,6818) “Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek” konusunda kız öğrencilerden (2,9130) daha fazla zorlanmakta oldukları görülmektedir.

2.1.2. Enstitüye Göre Bilme Aşaması

Öğrencilerinin ankette verilen ifadelerdeki bilgi okuryazarlığı “bilme” aşamasındaki zorlanma düzeyleri, bağlı buldukları enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır. Buna yönelik betimsel istatistik kapsamında ortalamaları ve standart sapmaları tablo 7’de gösterilmiştir.

Bu amaçla, bağlı buldukları enstitü bazında deneklerin ankette yer alan her bir ifade için zorlanma düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Değerlendirmeler aşama bazında her ifade için ayrı ayrı yapılarak, ifadelere ilişkin analizlerin daha anlaşılır bir biçimde sunulması ve sonuçlara bilgi okuryazarlığı aşamaları açısından bakılabilmesi düşünülmüştür.

Tablo 7. Deneklerin Enstitülere Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler

	Enstitüler											
	Sosyal			Sağlık			Fen			Toplam		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
s1	2,6968	155	,84033	2,9070	43	,81105	2,7553	94	,87604	2,7466	292	,84797
s2	2,7419	155	,79641	3,1163	43	,85103	2,7234	94	,97721	2,7911	292	,87394
s3	2,6065	155	,77708	3,0698	43	,96103	2,8085	94	,82013	2,7397	292	,83361
s4	2,9548	155	,80050	3,1860	43	,76394	2,9574	94	,90298	2,9897	292	,83103
s5	2,7613	155	,73929	2,8837	43	,82258	2,7872	94	,86599	2,7877	292	,79265
s6	2,5032	155	,86320	2,6977	43	,91378	2,6170	94	,95158	2,5685	292	,89985
s7	3,0000	155	,77292	3,2326	43	,71837	3,1064	94	,76858	3,0685	292	,76574
s8	3,0065	155	,84128	3,2558	43	,75885	3,0957	94	,83046	3,0719	292	,82797
s9	2,5871	155	,93132	2,8837	43	,79310	2,6064	94	1,00769	2,6370	292	,94072
s10	2,5742	155	,79730	2,9070	43	,86778	2,7340	94	,85730	2,6747	292	,83335
s11	1,9226	155	1,01633	2,4651	43	1,05444	2,3404	94	1,04267	2,1370	292	1,05277

Tablo 8. Deneklerin Enstitülere Göre Bilme Aşaması İçin ANOVA Tablosu

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
s1	Between Groups	1,498	2	,749	1,042	,354
	Within Groups	207,749	289	,719		
	Toplam	209,247	291			
s2	Between Groups	5,352	2	2,676	3,566	,030
	Within Groups	216,905	289	,751		
	Toplam	222,257	291			
s3	Between Groups	7,882	2	3,941	5,860	,003
	Within Groups	194,337	289	,672		
	Toplam	202,219	291			
s4	Between Groups	1,944	2	,972	1,411	,245
	Within Groups	199,025	289	,689		
	Toplam	200,969	291			
s5	Between Groups	,505	2	,252	,400	,671
	Within Groups	182,331	289	,631		
	Toplam	182,836	291			
s6	Between Groups	1,599	2	,800	,987	,374
	Within Groups	234,031	289	,810		
	Toplam	235,630	291			
s7	Between Groups	2,020	2	1,010	1,731	,179
	Within Groups	168,611	289	,583		
	Toplam	170,630	291			
s8	Between Groups	2,172	2	1,086	1,590	,206
	Within Groups	197,318	289	,683		
	Toplam	199,490	291			
s9	Between Groups	3,092	2	1,546	1,756	,175
	Within Groups	254,429	289	,880		
	Toplam	257,521	291			
s10	Between Groups	4,217	2	2,108	3,079	,048
	Within Groups	197,876	289	,685		
	Toplam	202,092	291			
s11	Between Groups	15,646	2	7,823	7,367	,001
	Within Groups	306,875	289	1,062		
	Toplam	322,521	291			

Ortalamaların gruplar arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve enstitüler arasında bilme aşamasında 2, 3,10 ve 11. soruda anlamlı düzeyinde fark bulunmuştur.

Tablo 9. Deneklerin Enstitülere Göre Bilme Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu)

Dependent Variable	(I) Enstitü	(J) Enstitü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
			Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
s2	Sosyal	Sağlık	-,37434(*)	,14932	,034
		Fen	,01853	,11325	,985
	Sağlık	Sosyal	,37434(*)	,14932	,034
		Fen	,39287(*)	,15950	,038
	Fen	Sosyal	-,01853	,11325	,985
		Sağlık	-,39287(*)	,15950	,038
s3	Sosyal	Sağlık	-,46332(*)	,14134	,003
		Fen	-,20206	,10720	,145
	Sağlık	Sosyal	,46332(*)	,14134	,003
		Fen	,26126	,15097	,196
	Fen	Sosyal	,20206	,10720	,145
		Sağlık	-,26126	,15097	,196
s10	Sosyal	Sağlık	-,33278	,14262	,053
		Fen	-,15985	,10817	,303
	Sağlık	Sosyal	,33278	,14262	,053
		Fen	,17293	,15234	,493
	Fen	Sosyal	,15985	,10817	,303
		Sağlık	-,17293	,15234	,493
s11	Sosyal	Sağlık	-,54254(*)	,17761	,007
		Fen	-,41784(*)	,13471	,006
	Sağlık	Sosyal	,54254(*)	,17761	,007
		Fen	,12469	,18971	,788
	Fen	Sosyal	,41784(*)	,13471	,006
		Sağlık	-,12469	,18971	,788

Anlamli farkların bulunduğu sorularda hangi gruplar arasında farklılığın olduğunun anlaşılması için Tukey HSD Testi yapılmıştır. Buna göre soru 2 “Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde” ifadesi için Sağlık Bilimleri Enstitüsündeki öğrencilerin hem Sosyal Bilimler hem de Fen Bilimleri Enstitüsündeki öğrencilere göre daha az zorlandıkları görölmektedir. Yine soru 3 “Bilgi ihtiyacını tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede” ifadesi için Sağlık Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin diğerlerine göre daha az zorlandıkları gözlemlenmektedir. Soru 10 “İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada” ifadesinde Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha çok zorlandıkları görölmektedir. Soru 11 “Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme konusunda kararlar alabilmede” ifadesi için ise Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin hem Fen Bilimleri

Enstitüsü, hem de Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha fazla zorlanıkları gözlemlenmiştir.

2.1.3. Programa Göre Bilme Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının bilme aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (1–11) zorlanma düzeyleri, enstitüde buldukları aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deneklerin Programa Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Program	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
1. Araştırma konusunu belirlemede	Yüksek Lisans	199	2,4171	,69042	,04894	-11,794	,000
	Doktora	93	3,4516	,71500	,07414	-11,645	,000
2. Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde	Yüksek Lisans	199	2,5025	,77116	,05467	-9,415	,000
	Doktora	93	3,4086	,75522	,07831	-9,487	,000
3. Bilgi ihtiyacını tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede	Yüksek Lisans	199	2,4121	,68243	,04838	-11,998	,000
	Doktora	93	3,4409	,68306	,07083	-11,994	,000
4. Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta	Yüksek Lisans	199	2,6884	,69152	,04902	-10,678	,000
	Doktora	93	3,6344	,73403	,07612	-10,449	,000
5. İhtiyaç duyduğum bilgiyi nerede ve nasıl bulacağımı belirlemede	Yüksek Lisans	199	2,4774	,68773	,04875	-11,925	,000
	Doktora	93	3,4516	,56175	,05825	-12,825	,000
6. Bilgi kaynaklarının kütüphane, arşiv, araştırma merkezleri, veritabanları, tarama motorları gibi bilgi depolarında nasıl organize edildiğini anlamada (sınıflama sistemleri, konu başlıkları, kavramlar dizini vs)	Yüksek Lisans	199	2,2513	,79594	,05642	-10,274	,000
	Doktora	93	3,2473	,71712	,07436	-10,671	,000
7. Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını kullanmada (ansiklopedi, indeks, rehber, yıllık, online veritabanları vs)	Yüksek Lisans	199	2,7638	,61093	,04331	-12,220	,000
	Doktora	93	3,7204	,64884	,06728	-11,955	,000
8. Bilgi kaynaklarını amaçları ve hitap ettikleri kitle açısından ayırt edebilmede (popüler bilgi/ akademik bilgi, güncel bilgi/geriye dönük bilgi)	Yüksek Lisans	199	2,7538	,69969	,04960	-11,602	,000
	Doktora	93	3,7527	,65368	,06778	-11,893	,000
9. Araştırmamı yürütürken birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı belirlemede	Yüksek Lisans	199	2,2412	,79271	,05619	-13,334	,000
	Doktora	93	3,4839	,61878	,06416	-14,569	,000
10. İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada	Yüksek Lisans	199	2,4121	,76611	,05431	-8,865	,000
	Doktora	93	3,2366	,68203	,07072	-9,246	,000
11. Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme konusunda kararlar alabilmede (kütüphaneler arası ödünç verme- başka yerlerdeki bilgi kaynaklarını kullanabilme, belge sağlama hizmeti, resim, video, metin veya ses belgeleri elde edebilme vb.)	Yüksek Lisans	199	1,6533	,78198	,05543	-15,507	,000
	Doktora	93	3,1720	,77493	,08036	-15,558	,000

Bilme aşamasındaki tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri doktora programlarındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. 1. soruda “Araştırma konusunu belirlemede” ifadesi için yüksek lisans öğrencilerinin ($x=2,4171$) doktora öğrencilerine göre ($x=3,4516$) daha çok zorlandıkları görülmektedir. 2. soruda “Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde” konusunda yüksek lisans öğrencilerinin ($x=2,5025$), doktora öğrencilerine ($x=3,4086$) göre daha çok zorlandıkları görülebilmektedir. 3. sorudaki “Bilgi ihtiyacımı tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede” konusunda da yüksek lisans öğrencilerinin ($x=2,4121$), doktora öğrencilerine göre ($x=3,4409$) anlamlı bir şekilde daha çok zorlandıkları belirlenmiştir. 4. sorudaki “Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta” konusunda doktora öğrencileri ($x=3,6344$), yüksek lisans öğrencilerine ($x=2,6884$) nazaran daha az zorlanmaktadır. Aynı şekilde “İhtiyaç duyduğum bilgiyi nerede ve nasıl bulacağımı belirlemede” (5), “Bilgi kaynaklarının kütüphane, arşiv, araştırma merkezleri, veritabanları, tarama motorları gibi bilgi depolarında nasıl organize edildiğini anlamada (sınıflama sistemleri, konu başlıkları, kavramlar dizini vs)” (6), “Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını kullanmada (ansiklopedi, indeks, rehber, yıllık, online veritabanları vs)” (7), Bilgi kaynaklarını amaçları ve hitap ettikleri kitle açısından ayırt edebilmede (popüler bilgi/ akademik bilgi, güncel bilgi/geriye dönük bilgi) (8), Araştırmamı yürütürken birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı belirlemede (9), “İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada” (10), “Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemi genişletebilme konusunda kararlar alabilmede (kütüphaneler arası ödünç verme- başka yerlerdeki bilgi kaynaklarını kullanabilme, belge sağlama hizmeti, resim, video, metin veya ses belgeleri elde edebilme vb.)” (11) konularında yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.1.4. Akademik Duruma Göre Bilme Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının bilme aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (1-11) zorlanma düzeyleri, akademik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Bilme Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi

	Akademik Görev	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
1. Araştırma konusunu belirlemede	Evet	54	3,8333	,74606	,10153	13,161	,000
	Hayır	238	2,5000	,65442	,04242	12,118	,000
2. Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde	Evet	54	3,9259	,69640	,09477	13,442	,000
	Hayır	238	2,5336	,68508	,04441	13,304	,000
3. Bilgi ihtiyacımı tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede	Evet	54	3,8148	,67500	,09186	13,295	,000
	Hayır	238	2,4958	,65441	,04242	13,037	,000
4. Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta	Evet	54	3,8889	,63444	,08634	10,266	,000
	Hayır	238	2,7857	,72935	,04728	11,207	,000
5. İhtiyaç duyduğum bilgiyi nerede ve nasıl bulacağımı belirlemede	Evet	54	3,7037	,57065	,07766	11,256	,000
	Hayır	238	2,5798	,68122	,04416	12,581	,000
6. Bilgi kaynaklarının kütüphane, arşiv, araştırma merkezleri, veritabanları, tarama motorları gibi bilgi depolarında nasıl organize edildiğini anlamada (sınıflama sistemleri, konu başlıkları, kavramlar dizini vs)	Evet	54	3,5370	,63582	,08652	10,193	,000
	Hayır	238	2,3487	,80099	,05192	11,776	,000
7. Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını kullanmada (ansiklopedi, indeks, rehber, yıllık, online veritabanları vs)	Evet	54	3,8148	,58516	,07963	8,946	,000
	Hayır	238	2,8992	,69834	,04527	9,996	,000
8. Bilgi kaynaklarını amaçları ve hitap ettikleri kitle açısından ayırt edebilmede (popüler bilgi/ akademik bilgi, güncel bilgi/geriye dönük bilgi)	Evet	54	4,0741	,57796	,07865	12,047	,000
	Hayır	238	2,8445	,69734	,04520	13,554	,000
9. Araştırmamı yürütürken birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı belirlemede	Evet	54	3,6481	,55482	,07550	10,174	,000
	Hayır	238	2,4076	,85553	,05546	13,243	,000
10. İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada	Evet	54	3,7407	,58874	,08012	13,123	,000
	Hayır	238	2,4328	,67638	,04384	14,322	,000
11. Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme konusunda kararlar alabilmede (kütüphaneler arası ödünç verme-başka yerlerdeki bilgi kaynaklarını kullanabilme, belge sağlama hizmeti, resim, video, metin veya ses belgeleri elde edebilme vb.)	Evet	54	3,2593	,82839	,11273	10,061	,000
	HH ayır	38	,8824	,92482	,05995	10,784	000

Bilme aşamasındaki tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri akademik görevi bulunan öğrencilerin lehine olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Buna göre “Araştırma konusunu belirlemede”(1), “Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde” (2), “Bilgi ihtiyacımı tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede” (3), “Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta” (4), “İhtiyaç duyduğum bilgiyi nerede ve nasıl bulacağımı belirlemede” (5), “Bilgi kaynaklarının kütüphane, arşiv, araştırma merkezleri, veritabanları, tarama motorları gibi bilgi depolarında nasıl organize edildiğini anlamada (sınıflama sistemleri, konu başlıkları, kavramlar dizini vs)” (6), “Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını kullanmada (ansiklopedi, indeks, rehber, yıllık, online veritabanları vs)” (7), Bilgi kaynaklarını

amaçları ve hitap ettikleri kitle açısından ayırt edebilmede (popüler bilgi/ akademik bilgi, güncel bilgi/geriye dönük bilgi) (8), Araştırmamı yürütürken birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı belirlemede (9), “İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada” (10), “Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme konusunda kararlar alabilmede (kütüphaneler arası ödünç verme- başka yerlerdeki bilgi kaynaklarını kullanabilme, belge sağlama hizmeti, resim, video, metin veya ses belgeleri elde edebilme vb.)” (11) konularında akademik görevi bulunan enstitü öğrencilerinin bulunmayanlara göre daha az zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.2 Erişim Aşaması Beceri Düzeyleri

Yükseköğretim için öngörülen bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen ikinci aşama “Erişim” aşamasıdır. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinde bu aşamaya ilişkin 11 soru bulunmaktadır.

Tablo 12. Deneklerin Erişim Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları

Sorular	Mean	Std. Deviation
12. Uygun araştırma yöntemini belirlemede	2,6610	,85642
13. Araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirlemede (bibliyografya, indeks, web vb.)	2,7123	,90784
14. Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada	2,2432	1,10254
15. İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadata arama motorları)	3,0856	,90978
16. Kütüphanede aradığım bilgileri bulmada	3,0137	,90045
17. Kütüphane katalogundaki bilgileri çözümlenmede	2,9144	,87904
18. Farklı kütüphaneleri kullanmada	2,6815	,94774
19. Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not, like , boole işlemleri gibi) tarama tekniklerini kullanmada	2,7500	,97168
20. Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada	2,7877	1,03019
21. İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada (Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)	1,9418	1,00857
22. Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı, printer,kopyala/yapıştır, farklı depolama birimleri)	3,0411	1,00771
Toplam	2,7120	0,9565

Yukarıdaki tablodaki bilme aşamasındaki soruların zorlanma düzeylerindeki puan ortalamalarına bakıldığında, tüm soruların genel ortalamasının (2,71) ile “Bazen zorlanırım” (2,01–3,00) seviyesinde olduğu görülmektedir. Madde seviyesinde bakıldığında ise 12,13,14,17,18,19 ve 20. soruların “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00);

15,16, ve 22. soruların ortalamasının ise “Zorlanmıyorum” (3.01-4,00); 21. sorunun ise (1,01-2.00) diliminde; yer aldığı görülmektedir.

2.2.1. Cinsiyete Göre Erişim Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının erişim aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (12-22) zorlanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Deneklerin Cinsiyete Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
12. Uygun araştırma yöntemini belirlemede	Bay	154	2,6623	,81024	,06529	,029	,977
	Bayan	138	2,6594	,90817	,07731	,029	,977
13. Araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirlemede (bibliyografya, indeks, web vb.)	Bay	154	2,6883	,82857	,06677	-,477	,634
	Bayan	138	2,7391	,99123	,08438	-,472	,637
14. Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada	Bay	154	2,1299	1,01429	,08173	-1,863	,064
	Bayan	138	2,3696	1,18430	,10081	-1,847	,066
15. İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadata arama motorları)	Bay	154	3,0000	,89296	,07196	-1,704	,089
	Bayan	138	3,1812	,92204	,07849	-1,701	,090
16. Kütüphanede aradığım bilgileri bulmada	Bay	154	2,9805	,88170	,07105	-,665	,507
	Bayan	138	3,0507	,92273	,07855	-,663	,508
17. Kütüphane katalogundaki bilgileri çözümlemede	Bay	154	2,8961	,86447	,06966	-,375	,708
	Bayan	138	2,9348	,89774	,07642	-,374	,709
18. Farklı kütüphaneleri kullanmada	Bay	154	2,6688	,91505	,07374	-,241	,810
	Bayan	138	2,6957	,98610	,08394	-,240	,810
19. Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not,like , boole işlemleri gibi) tarama tekniklerini kullanmada	Bay	154	2,6818	,97488	,07856	-1,268	,206
	Bayan	138	2,8261	,96594	,08223	-1,269	,206
20. Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada	Bay	154	2,6818	,96815	,07802	-1,863	,064
	Bayan	138	2,9058	1,08667	,09250	-1,851	,065
21. İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada (Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)	Bay	154	1,8766	,97905	,07889	-1,167	,244
	Bayan	138	2,0145	1,03927	,08847	-1,163	,246
22. Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı, printer, kopyala/ yapıştır, farklı depolama birimleri)	Bay	154	3,0000	,99673	,08032	-,736	,463
	Bayan	138	3,0870	1,02151	,08696	-,735	,463

Erişim aşamasında herhangi bir konuda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

2.2.2. Enstitüye Göre Erişim Aşaması

Öğrencilerinin ankette verilen ifadelerdeki bilgi okuryazarlığı “erişim” aşamasındaki zorlanma düzeyleri, bağlı buldukları enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır. Buna yönelik betimsel istatistik kapsamında ortalamaları ve standart sapmaları tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikler

	Enstitü											
	Sosyal			Sağlık			Fen			Toplam		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
s12	2,6774	155	,75537	2,7442	43	,95352	2,5957	94	,96519	2,6610	292	,85642
s13	2,7032	155	,81523	2,8605	43	,96563	2,6596	94	1,02184	2,7123	292	,90784
s14	1,8645	155	,96077	2,7209	43	1,18172	2,6489	94	1,06466	2,2432	292	1,10254
s15	2,7419	155	,82051	3,4186	43	,90587	3,5000	94	,82631	3,0856	292	,90978
s16	3,0000	155	,97368	3,1628	43	,87097	2,9681	94	,78222	3,0137	292	,90045
s17	2,8774	155	,87040	3,0233	43	,88609	2,9255	94	,89490	2,9144	292	,87904
s18	2,6452	155	,98523	2,7907	43	,91439	2,6915	94	,90431	2,6815	292	,94774
s19	2,3742	155	,94764	3,0465	43	,99889	3,2340	94	,70977	2,7500	292	,97168
s20	2,4258	155	1,02532	3,0930	43	,99556	3,2447	94	,81235	2,7877	292	1,03019
s21	1,7290	155	,88501	2,1628	43	1,17372	2,1915	94	1,05011	1,9418	292	1,00857
s22	2,7355	155	,89789	3,1860	43	1,18031	3,4787	94	,92433	3,0411	292	1,00771

Tablo 15. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması İçin ANOVA Tablosu

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
s12	Between Groups	,740	2	,370	,502	,606
	Within Groups	212,695	289	,736		
	Toplam	213,435	291			
s13	Between Groups	1,218	2	,609	,738	,479
	Within Groups	238,618	289	,826		
	Toplam	239,836	291			
s14	Between Groups	47,515	2	23,758	22,422	,000
	Within Groups	306,221	289	1,060		
	Toplam	353,736	291			
s15	Between Groups	39,217	2	19,609	28,104	,000
	Within Groups	201,643	289	,698		
	Toplam	240,860	291			
s16	Between Groups	1,180	2	,590	,727	,484
	Within Groups	234,765	289	,812		
	Toplam	235,945	291			
s17	Between Groups	,733	2	,367	,473	,624
	Within Groups	224,126	289	,776		
	Toplam	224,860	291			
s18	Between Groups	,727	2	,363	,403	,669
	Within Groups	260,653	289	,902		
	Toplam	261,380	291			
s19	Between Groups	47,695	2	23,848	30,354	,000
	Within Groups	227,055	289	,786		
	Toplam	274,750	291			
s20	Between Groups	43,939	2	21,969	23,968	,000
	Within Groups	264,897	289	,917		
	Toplam	308,836	291			
s21	Between Groups	14,977	2	7,489	7,701	,001
	Within Groups	281,033	289	,972		
	Toplam	296,010	291			
s22	Between Groups	33,383	2	16,691	18,403	,000
	Within Groups	262,124	289	,907		
	Toplam	295,507	291			

Ortalamaların gruplar arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve enstitüler arasında bilme aşamasında 14,15,19,20, 21 ve 22. soruda anlamlı düzeyinde fark bulunmuştur.

Tablo 16. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu)

Dependent Variable	(I) enstitü	(J) enstitü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
			Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
s14	Sosyal	Sağlık	-,85641(*)	,17742	,000
		Fen	-,78442(*)	,13457	,000
	Sağlık	Sosyal	,85641(*)	,17742	,000
		Fen	,07199	,18951	,924
	Fen	Sosyal	,78442(*)	,13457	,000
		Sağlık	-,07199	,18951	,924
s15	Sosyal	Sağlık	-,67667(*)	,14397	,000
		Fen	-,75806(*)	,10920	,000
	Sağlık	Sosyal	,67667(*)	,14397	,000
		Fen	-,08140	,15378	,857
	Fen	Sosyal	,75806(*)	,10920	,000
		Sağlık	,08140	,15378	,857
s19	Sosyal	Sağlık	-,67232(*)	,15277	,000
		Fen	-,85985(*)	,11587	,000
	Sağlık	Sosyal	,67232(*)	,15277	,000
		Fen	-,18753	,16318	,485
	Fen	Sosyal	,85985(*)	,11587	,000
		Sağlık	,18753	,16318	,485
s20	Sosyal	Sağlık	-,66722(*)	,16501	,000
		Fen	-,81887(*)	,12516	,000
	Sağlık	Sosyal	,66722(*)	,16501	,000
		Fen	-,15166	,17626	,666
	Fen	Sosyal	,81887(*)	,12516	,000
		Sağlık	,15166	,17626	,666
s21	Sosyal	Sağlık	-,43376(*)	,16997	,030
		Fen	-,46246(*)	,12891	,001
	Sağlık	Sosyal	,43376(*)	,16997	,030
		Fen	-,02870	,18155	,986
	Fen	Sosyal	,46246(*)	,12891	,001
		Sağlık	,02870	,18155	,986
s22	Sosyal	Sağlık	-,45056(*)	,16415	,018
		Fen	-,74324(*)	,12450	,000
	Sağlık	Sosyal	,45056(*)	,16415	,018
		Fen	-,29268	,17533	,219
	Fen	Sosyal	,74324(*)	,12450	,000
		Sağlık	,29268	,17533	,219

Anlamli farkların bulunduğu sorularda hangi gruplar arasında farklılığın olduğunun anlaşılması için Tukey HSD Testi yapılmıştır. Buna göre ‘‘Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada’’(14), ‘‘İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadata arama motorları)’’(15),

“Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not, like, boole işleçleri gibi) tarama tekniklerini kullanmada” (19), “Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada” (20), “İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada (Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)” (21), “Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı,printer,kopyala/yapıştır, farklı depolama birimleri)” (22) ifadelerinde Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin hem Fen Bilimleri Enstitüsü, hem de Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha fazla zorlanıkları gözlemlenmiştir.

2.2.3. Programa Göre Erişim Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının erişim aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (12-22) zorlanma düzeyleri, enstitüde buldukları aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Deneklerin Programa Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve

T-Testi

	Program	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	P
12. Uygun araştırma yöntemini belirlemede	Yüksek Lisans	199	2,3467	,75570	,05357	-10,858	,000
	Doktora	93	3,3333	,64830	,06723	-11,477	,000
13. Araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirlemede (bibliyografya, indeks, web vb.)	Yüksek Lisans	199	2,3367	,74685	,05294	-12,984	,000
	Doktora	93	3,5161	,66941	,06941	-13,510	,000
14. Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada	Yüksek Lisans	199	1,7940	,91716	,06502	-12,672	,000
	Doktora	93	3,2043	,81506	,08452	-13,226	,000
15. İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadada arama motorları)	Yüksek Lisans	199	2,7588	,79271	,05619	-10,543	,000
	Doktora	93	3,7849	,73499	,07621	-10,837	,000
16. Kütüphanede aradığım bilgileri bulmada	Yüksek Lisans	199	2,6884	,77422	,05488	-10,624	,000
	Doktora	93	3,7097	,74572	,07733	-10,770	,000
17. Kütüphane katalogundaki bilgileri çözümlemede	Yüksek Lisans	199	2,5578	,71452	,05065	-12,588	,000
	Doktora	93	3,6774	,69409	,07197	-12,722	,000
18. Farklı kütüphaneleri kullanmada	Yüksek Lisans	199	2,3166	,83198	,05898	-11,637	,000
	Doktora	93	3,4624	,66853	,06932	-12,589	,000
19. Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not, like , boole işlemleri gibi) tarama tekniklerini kullanmada	Yüksek Lisans	199	2,3668	,87103	,06175	-12,056	,000
	Doktora	93	3,5699	,59706	,06191	-13,759	,000
20. Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada	Yüksek Lisans	199	2,4070	,95882	,06797	-10,966	,000
	Doktora	93	3,6022	,62797	,06512	-12,697	,000
21. İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada (Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)	Yüksek Lisans	199	1,5276	,82142	,05823	-12,828	,000
	Doktora	93	2,8280	,77493	,08036	-13,103	,000
22. Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı, printer, kopyala/yapıştır, farklı depolama birimleri)	Yüksek Lisans	199	2,6533	,87350	,06192	-11,629	,000
	Doktora	93	3,8710	,74053	,07679	-12,344	,000

Erişim aşamasındaki tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri; doktora programlarındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre “Uygun araştırma yöntemini belirlemede” (12), “Araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirlemede (bibliyografya, indeks, web vb.)” (13), “Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada” (14), “İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadada arama motorları)” (15), “Kütüphanede aradığım bilgileri bulmada” (16), “Kütüphane katalogundaki bilgileri çözümlemede” (17), “Farklı kütüphaneleri kullanmada” (18), “Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not, like, boole işlemleri gibi) tarama tekniklerini

kullanmada)” (19), “Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada (20), “İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada (Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)” (21), “Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı, printer, kopyala/ yapıştır, farklı depolama birimleri)” (22) konularında yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.2.4. Akademik Duruma Göre Erişim Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının erişim aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (12–22) zorlanma düzeyleri, akademik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi

	Akademik Görev	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
12. Uygun araştırma yöntemini belirlemede	Evet	54	3,5926	,65929	,08972	10,341	,000
	Hayır	238	2,4496	,74882	,04854	11,205	,000
13. Araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirlemede (bibliyografya, indeks, web vb.)	Evet	54	3,6481	,67733	,09217	9,620	,000
	Hayır	238	2,5000	,81520	,05284	10,807	,000
14. Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada	Evet	54	3,4630	,92579	,12598	10,585	,000
	Hayır	238	1,9664	,94071	,06098	10,692	,000
15. İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadada arama motorları)	Evet	54	4,0741	,66876	,09101	10,324	,000
	Hayır	238	2,8613	,80196	,05198	11,571	,000
16. Kütüphanede aradığım bilgileri bulmada	Evet	54	4,0556	,62696	,08532	11,276	,000
	Hayır	238	2,7773	,77731	,05039	12,900	,000
17. Kütüphane katalogundaki bilgileri çözümlenmede	Evet	54	3,8333	,60657	,08254	9,801	,000
	Hayır	238	2,7059	,79400	,05147	11,590	,000
18. Farklı kütüphaneleri kullanmada	Evet	54	3,7593	,64238	,08742	11,000	,000
	Hayır	238	2,4370	,82818	,05368	12,890	,000
19. Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not, like, boole işleçleri gibi) tarama tekniklerini kullanmada	Evet	54	3,7778	,53787	,07320	9,956	,000
	Hayır	238	2,5168	,89403	,05795	13,507	,000
20. Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada	Evet	54	3,8333	,69364	,09439	9,427	,000
	Hayır	238	2,5504	,94332	,06115	11,407	,000
21. İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada (Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)	Evet	54	3,1296	,70165	,09548	11,570	,000
	Hayır	238	1,6723	,86282	,05593	13,170	,000
22. Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı, printer, kopyala/ yapıştır, farklı depolama birimleri)	Evet	54	4,1111	,63444	,08634	10,007	,000
	Hayır	238	2,7983	,91476	,05930	12,534	,000

Bilme aşamasındaki tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri akademik görevi bulunan öğrencilerin lehine olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Buna göre “Uygun araştırma yöntemini belirlemede” (12), “Araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirlemede (bibliyografya, indeks, web vb.)” (13), “Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada” (14), “İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadada arama motorları)” (15), “Kütüphanede aradığım bilgileri bulmada” (16), “Kütüphane katalogundaki bilgileri çözümlenmede” (17), “Farklı kütüphaneleri kullanmada” (18), “Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not, like, boole işleçleri gibi) tarama tekniklerini kullanmada” (19), “Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada (20), “İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada

(Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)” (21), “Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı, printer, kopyala/yapıştır, farklı depolama birimleri)” (22) konularında akademik görevi bulunan enstitü öğrencilerinin bulunmayanlara göre daha az zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.3 Değerlendirme Aşaması Beceri Düzeyleri

Yükseköğretim için öngörülen bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen ikinci aşama “Değerlendirme” aşamasıdır. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinde bu aşamaya ilişkin 10 soru bulunmaktadır.

Tablo 19. Deneklerin Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları

Sorular	Mean	Std. Deviation
23. Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede	2,7123	,78174
24. Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede	3,0205	,88103
25. Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede	2,5788	,97245
26. Elde edilen bilgiyi yorumlamada	3,1301	,90256
27. Web kaynaklarını (Güvenilirlik, doğruluk, güncellik,tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada	2,6404	,95111
28. Bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirmede	2,8116	,89412
29. Elde edilen bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede	3,0000	,87736
30. Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemede	2,5548	1,02900
31. Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta	2,7021	1,14436
32. Elde edilen bilgilere dayalı sonuçlar ortaya koymada	3,0753	,88193
Toplam	2,82259	0,93156

Yukarıdaki tablodaki bilme aşamasındaki soruların zorlanma düzeylerindeki puan ortalamalarına bakıldığında, tüm soruların genel ortalamasının (2,82) ile “Bazen zorlanırım” (2,01–3,00) seviyesinde olduğu görülmektedir. Madde seviyesinde bakıldığında ise 23,25,27,28,29,30 ve 31. soruların “Bazen zorlanırım” (2,01–3,00); 32,26 ve 32. soruların ortalamasının ise “Zorlanmıyorum” (3.01–4,00) diliminde yer aldığı görülmektedir.

2.3.1. Cinsiyete Göre Değerlendirme Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının değerlendirme aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (12–22) zorlanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deneklerin Cinsiyete Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
23. Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede	Bay	154	2,6948	,80300	,06471	-,404	,686
	Bayan	138	2,7319	,75975	,06467	-,405	,686
24. Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede	Bay	154	3,0130	,83225	,06706	-,155	,877
	Bayan	138	3,0290	,93545	,07963	-,154	,878
25. Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede	Bay	154	2,5649	,98965	,07975	-,256	,798
	Bayan	138	2,5942	,95625	,08140	-,257	,797
26. Elde edilen bilgiyi yorumlamada	Bay	154	3,0714	,81735	,06586	-1,175	,241
	Bayan	138	3,1957	,98795	,08410	-1,163	,246
27. Web kaynaklarını (Güvenilirlik, doğruluk, güncellik, tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada	Bay	154	2,6169	,91607	,07382	-,446	,656
	Bayan	138	2,6667	,99145	,08440	-,444	,657
28. Bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirmede	Bay	154	2,7922	,82980	,06687	-,392	,695
	Bayan	138	2,8333	,96344	,08201	-,389	,698
29. Elde edilen bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede	Bay	154	3,0065	,84402	,06801	,133	,894
	Bayan	138	2,9928	,91617	,07799	,133	,894
30. Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemede	Bay	154	2,5325	1,00436	,08093	-,391	,696
	Bayan	138	2,5797	1,05893	,09014	-,390	,697
31. Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta	Bay	154	2,6364	1,10742	,08924	-1,036	,301
	Bayan	138	2,7754	1,18394	,10078	-1,033	,303
32. Elde edilen bilgilere dayalı sonuçlar ortaya koymada	Bay	154	3,0000	,81650	,06580	-1,546	,123
	Bayan	138	3,1594	,94557	,08049	-1,533	,126

Değerlendirme aşamasında herhangi bir konuda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

2.3.2. Enstitüye Göre Değerlendirme Aşaması

Öğrencilerinin ankette verilen ifadelerdeki bilgi okuryazarlığı “değerlendirme” aşamasındaki zorlanma düzeyleri, bağlı buldukları enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır. Buna yönelik betimsel istatistik kapsamında ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Deneklerin Enstitülere Göre Erişim Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri

	Enstitü											
	Sosyal			Sağlık			Fen			Toplam		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
s23	2,8452	155	,78245	2,7442	43	,78961	2,4787	94	,72925	2,7123	292	,78174
s24	3,2000	155	,88567	2,9302	43	,85622	2,7660	94	,82208	3,0205	292	,88103
s25	2,7677	155	,97247	2,4651	43	1,03162	2,3191	94	,88248	2,5788	292	,97245
s26	3,2903	155	,91855	3,0698	43	,91014	2,8936	94	,82264	3,1301	292	,90256
s27	2,3677	155	,95359	2,7442	43	,97817	3,0426	94	,77480	2,6404	292	,95111
s28	2,8581	155	,87860	2,9070	43	,92102	2,6915	94	,90431	2,8116	292	,89412
s29	3,0387	155	,88188	3,0233	43	,93830	2,9255	94	,84547	3,0000	292	,87736
s30	2,3548	155	1,04907	2,6977	43	1,03590	2,8191	94	,92705	2,5548	292	1,02900
s31	2,1161	155	,97338	3,2093	43	1,01320	3,4362	94	,91061	2,7021	292	1,14436
s32	3,0258	155	,88236	3,2791	43	,82594	3,0638	94	,90171	3,0753	292	,88193

Tablo 22. Deneklerin Enstitülere Göre Değerlendirme Aşaması İçin ANOVA Tablosu

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
s23	Between Groups	7,908	2	3,954	6,725	,001
	Within Groups	169,927	289	,588		
	Toplam	177,836	291			
s24	Between Groups	11,435	2	5,717	7,705	,001
	Within Groups	214,442	289	,742		
	Toplam	225,877	291			
s25	Between Groups	12,426	2	6,213	6,834	,001
	Within Groups	262,762	289	,909		
	Toplam	275,188	291			
s26	Between Groups	9,392	2	4,696	5,961	,003
	Within Groups	227,662	289	,788		
	Toplam	237,055	291			
s27	Between Groups	27,189	2	13,594	16,643	,000
	Within Groups	236,055	289	,817		
	Toplam	263,243	291			
s28	Between Groups	2,082	2	1,041	1,305	,273
	Within Groups	230,559	289	,798		
	Toplam	232,640	291			
s29	Between Groups	,777	2	,388	,503	,605
	Within Groups	223,223	289	,772		
	Toplam	224,000	291			
s30	Between Groups	13,644	2	6,822	6,695	,001
	Within Groups	294,479	289	1,019		
	Toplam	308,123	291			
s31	Between Groups	114,936	2	57,468	62,403	,000
	Within Groups	266,143	289	,921		
	Toplam	381,079	291			
s32	Between Groups	2,178	2	1,089	1,404	,247
	Within Groups	224,165	289	,776		
	Toplam	226,342	291			

Ortalamaların gruplar arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve enstitüler arasında bilme aşamasında 23,24,25,26,27,30 ve 31. soruda anlamlı düzeyinde fark bulunmuştur.

Tablo 23. Deneklerin Enstitülere Göre Değerlendirme Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıkları (Tukey HSD Tablosu)

Dependent Variable	(I) enstitü	(J) enstitü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
			Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
s23	Sosyal	Sağlık	,10098	,13216	,725
		Fen	,36644(*)	,10024	,001
	Sağlık	Sosyal	-,10098	,13216	,725
		Fen	,26546	,14117	,146
	Fen	Sosyal	-,36644(*)	,10024	,001
		Sağlık	-,26546	,14117	,146
s24	Sosyal	Sağlık	,26977	,14847	,166
		Fen	,43404(*)	,11261	,000
	Sağlık	Sosyal	-,26977	,14847	,166
		Fen	,16428	,15859	,555
	Fen	Sosyal	-,43404(*)	,11261	,000
		Sağlık	-,16428	,15859	,555
s25	Sosyal	Sağlık	,30263	,16435	,158
		Fen	,44859(*)	,12465	,001
	Sağlık	Sosyal	-,30263	,16435	,158
		Fen	,14597	,17555	,684
	Fen	Sosyal	-,44859(*)	,12465	,001
		Sağlık	-,14597	,17555	,684
s26	Sosyal	Sağlık	,22056	,15298	,321
		Fen	,39671(*)	,11603	,002
	Sağlık	Sosyal	-,22056	,15298	,321
		Fen	,17615	,16340	,528
	Fen	Sosyal	-,39671(*)	,11603	,002
		Sağlık	-,17615	,16340	,528
s27	Sosyal	Sağlık	-,37644(*)	,15577	,043
		Fen	-,67481(*)	,11815	,000
	Sağlık	Sosyal	,37644(*)	,15577	,043
		Fen	-,29837	,16639	,174
	Fen	Sosyal	,67481(*)	,11815	,000
		Sağlık	,29837	,16639	,174
s30	Sosyal	Sağlık	-,34284	,17398	,121
		Fen	-,46431(*)	,13196	,001
	Sağlık	Sosyal	,34284	,17398	,121
		Fen	-,12147	,18584	,790
	Fen	Sosyal	,46431(*)	,13196	,001
		Sağlık	,12147	,18584	,790
s31	Sosyal	Sağlık	-1,09317(*)	,16540	,000
		Fen	-1,32004(*)	,12545	,000
	Sağlık	Sosyal	1,09317(*)	,16540	,000
		Fen	-,22687	,17667	,405
	Fen	Sosyal	1,32004(*)	,12545	,000
		Sağlık	,22687	,17667	,405

Anlamalı farkların bulunduğu sorularda hangi gruplar arasında farklılığın olduğunun anlaşılması için Tukey HSD Testi yapılmıştır. Buna göre “Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede”(23), “Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede”(24), “Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede” (25), “Elde edilen bilgiyi yorumlamada” (26) ifadelerinde Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin; Sosyal Bilimler öğrencilerine göre daha çok zorlandığı gözlemlenmektedir.

“Web kaynaklarını (Güvenilirlik, doğruluk, güncellik, tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada” (27) ve “Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta” (31) ifadelerinde Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin hem Fen Bilimleri Enstitüsü, hem de Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha fazla zorlanıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca “Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemede” (30) ifadesinde Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha fazla zorlanıkları görülmektedir.

2.3.3. Programa Göre Değerlendirme Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının değerlendirme aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (23-32) zorlanma düzeyleri, enstitüde buldukları aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24. Deneklerin Programa Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Program	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
23. Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede	Yüksek Lisans	199	2,4171	,66811	,04736	-11,315	,000
	Doktora	93	3,3441	,61670	,06395	-11,649	,000
24. Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede	Yüksek Lisans	199	2,7236	,81587	,05784	-9,672	,000
	Doktora	93	3,6559	,65100	,06751	-10,488	,000
25. Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede	Yüksek Lisans	199	2,2261	,86112	,06104	-10,681	,000
	Doktora	93	3,3333	,74211	,07695	-11,272	,000
26. Elde edilen bilgiyi yorumlamada	Yüksek Lisans	199	2,8593	,87056	,06171	-8,337	,000
	Doktora	93	3,7097	,66888	,06936	-9,160	,000
27. Web kaynaklarını (Güvenilirlik, doğruluk, güncellik, tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada	Yüksek Lisans	199	2,2764	,83424	,05914	-11,536	,000
	Doktora	93	3,4194	,68083	,07060	-12,411	,000
28. Bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirmede	Yüksek Lisans	199	2,4673	,80258	,05689	-11,639	,000
	Doktora	93	3,5484	,58078	,06022	-13,049	,000
29. Elde edilen bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede	Yüksek Lisans	199	2,6834	,78191	,05543	-10,608	,000
	Doktora	93	3,6774	,66203	,06865	-11,266	,000
30. Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemede	Yüksek Lisans	199	2,1508	,90865	,06441	-11,979	,000
	Doktora	93	3,4194	,68083	,07060	-13,274	,000
31. Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta	Yüksek Lisans	199	2,2714	1,00842	,07148	-11,259	,000
	Doktora	93	3,6237	,83294	,08637	-12,062	,000
32. Elde edilen bilgilere dayalı sonuçlar ortaya koymada	Yüksek Lisans	199	2,7889	,84428	,05985	-9,213	,000
	Doktora	93	3,6882	,60753	,06300	-10,348	,000

Değerlendirme aşamasındaki tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri; doktora programlarındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; “Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede” (23), “Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede” (24), “Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede” (25), “Elde edilen bilgiyi yorumlamada” (26), “Web kaynaklarını (Güvenilirlik, doğruluk, güncellik, tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada” (27), “Bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirmede” (28), “Elde edilen bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede” (29), “Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemede” (30), “Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta” (31),

“Elde edilen bilgilere dayalı sonuçlar ortaya koymada” (32) konularında yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.3.4. Akademik Duruma Göre Değerlendirme Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının değerlendirme aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (23–32) zorlanma düzeyleri, akademik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi

	Akademik Görev	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
23. Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede	Evet	54	3,5556	,63444	,08634	10,223	,000
	Hayır	238	2,5210	,67940	,04404	10,674	,000
24. Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede	Evet	54	3,9259	,60973	,08297	9,581	,000
	Hayır	238	2,8151	,80049	,05189	11,351	,000
25. Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede	Evet	54	3,5185	,69338	,09436	8,849	,000
	Hayır	238	2,3655	,89819	,05822	10,399	,000
26. Elde edilen bilgiyi yorumlamada	Evet	54	4,1111	,57188	,07782	10,329	,000
	Hayır	238	2,9076	,81123	,05258	12,814	,000
27. Web kaynaklarını (Güvenilirlik, doğruluk, güncellik, tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada	Evet	54	3,5370	,57340	,07803	8,577	,000
	Hayır	238	2,4370	,90137	,05843	11,285	,000
28. Bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirmede	Evet	54	3,8519	,56326	,07665	11,365	,000
	Hayır	238	2,5756	,77986	,05055	13,899	,000
29. Elde edilen bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede	Evet	54	3,9815	,65849	,08961	10,749	,000
	Hayır	238	2,7773	,76085	,04932	11,773	,000
30. Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemede	Evet	54	3,6667	,67293	,09157	10,247	,000
	Hayır	238	2,3025	,92371	,05988	12,468	,000
31. Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta	Evet	54	3,7222	,83365	,11345	8,004	,000
	Hayır	238	2,4706	1,07777	,06986	9,394	,000
32. Elde edilen bilgilere dayalı sonuçlar ortaya koymada	Evet	54	4,0926	,59140	,08048	11,225	,000
	Hayır	238	2,8445	,76651	,04969	13,196	,000

Değerlendirme aşamasında; tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri akademik görevi bulunan öğrencilerin lehine olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Buna göre “Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede” (23), “Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede” (24), “Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede” (25), “Elde edilen bilgiyi yorumlamada” (26), “Web kaynaklarını

(Güvenilirlik, doğruluk, güncellik, tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada” (27), “Bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirmede” (28), “Elde edilen bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede” (29), “Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemedi” (30), “Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta” (31), “Elde edilen bilgilere dayalı sonuçlar ortaya koymada” (32) konularında akademik görevi bulunan enstitü öğrencilerinin, bulunmayanlara göre daha az zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.4 Kullanma Aşaması Beceri Düzeyleri

Yükseköğretim için öngörülen bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen dördüncü aşama “kullanma” aşamasıdır. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinde bu aşamaya ilişkin 9 soru bulunmaktadır.

Tablo 26. Deneklerin Kullanma Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları

Sorular	Mean	Std. Deviation
33. Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede	3,0103	,88704
34. Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş, gelişme,kapak,kaynakça vb)	3,0240	,95037
35. Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)	3,0240	,93946
36. Sonuçları sözlü olarak sunmada	3,0411	,88420
37. Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)	2,6918	,84190
38. Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)	3,0342	1,00113
39. Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede	2,7705	,91499
40. Değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)	2,4897	,98261
41. Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)	3,1610	1,02785
Toplam	2,9162	0,93661

Yukarıdaki tablodaki bilme aşamasındaki soruların zorlanma düzeylerindeki puan ortalamalarına bakıldığında, tüm soruların genel ortalamasının (2,91) ile “Bazen zorlanırım” (2,01–3,00) seviyesinde olduğu görülmektedir. Madde seviyesinde bakıldığında ise 37,39 ve 40. soruların “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00); 33,34,35,36,38 ve 41. soruların ortalamasının ise “Zorlanmıyorum” (3.01-4,00) diliminde yer aldığı görülmektedir.

2.4.1. Cinsiyete Göre Kullanma Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının kullanma aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (33–41) zorlanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Deneklerin Cinsiyete Göre Kullanma Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
33. Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede	Bay	154	2,9416	,81037	,06530	-1,401	,162
	Bayan	138	3,0870	,96265	,08195	-1,388	,166
34. Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş,gelişme,kapak,kaynakça vb)	Bay	154	3,0065	,91106	,07341	-,331	,741
	Bayan	138	3,0435	,99539	,08473	-,330	,742
35. Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)	Bay	154	3,0260	,92141	,07425	,038	,969
	Bayan	138	3,0217	,96256	,08194	,038	,969
36. Sonuçları sözlü olarak sunmada	Bay	154	3,0519	,84631	,06820	,221	,825
	Bayan	138	3,0290	,92761	,07896	,220	,826
37. Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)	Bay	154	2,5974	,78814	,06351	-2,034	,043
	Bayan	138	2,7971	,88918	,07569	-2,021	,044
38. Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)	Bay	154	3,0390	,98938	,07973	,085	,932
	Bayan	138	3,0290	1,01767	,08663	,085	,933
39. Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede	Bay	154	2,7468	,93278	,07517	-,469	,640
	Bayan	138	2,7971	,89736	,07639	-,470	,639
40. Değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)	Bay	154	2,4870	,97174	,07830	-,050	,960
	Bayan	138	2,4928	,99815	,08497	-,050	,960
41. Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)	Bay	154	3,0779	1,01320	,08165	-1,461	,145
	Bayan	138	3,2536	1,03980	,08851	-1,459	,146

Kullanma aşamasında “Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)” (37) işlemi dışında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. 37. sorudaki zorlanma düzeyleri arasındaki fark cinsiyete göre anlamlıdır. Gruplara ilişkin ortalamalara bakıldığında erkek öğrencilerin ($x=2,5974$) “Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)” konusunda kız öğrencilerden ($x=2,7971$) daha fazla zorlanmakta oldukları görülmektedir.

2.4.2. Enstitüye Göre Kullanma Aşaması

Öğrencilerinin ankette verilen ifadelerdeki bilgi okuryazarlığı “kullanma” aşamasındaki zorlanma düzeyleri, bağlı buldukları enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır. Buna yönelik betimsel istatistik kapsamında ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Deneklerin Enstitülere Göre Kullanma Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri

	Enstitü											
	Sosyal			Sağlık			Fen			Toplam		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
s33	2,9032	155	,89569	3,2791	43	,95930	3,0638	94	,81397	3,0103	292	,88704
s34	3,3355	155	,85491	2,7674	43	,89542	2,6277	94	,95020	3,0240	292	,95037
s35	3,3742	155	,79893	2,7674	43	,94711	2,5638	94	,92235	3,0240	292	,93946
s36	3,3484	155	,73497	2,8372	43	,99834	2,6277	94	,86738	3,0411	292	,88420
s37	2,6968	155	,89279	2,7674	43	,84056	2,6489	94	,75786	2,6918	292	,84190
s38	3,4516	155	,79930	2,6047	43	1,04971	2,5426	94	,98007	3,0342	292	1,00113
s39	2,9419	155	,85462	2,6279	43	1,04707	2,5532	94	,89943	2,7705	292	,91499
s40	2,6581	155	,90768	2,4884	43	1,07730	2,2128	94	1,00400	2,4897	292	,98261
s41	2,8065	155	,98097	3,5116	43	1,05497	3,5851	94	,87264	3,1610	292	1,02785

Tablo 29. Deneklerin Enstitülere Göre Kullanma Aşaması İçin ANOVA Tablosu

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
s33	Between Groups	5,153	2	2,576	3,327	,037
	Within Groups	223,817	289	,774		
	Toplam	228,969	291			
s34	Between Groups	32,635	2	16,317	20,486	,000
	Within Groups	230,197	289	,797		
	Toplam	262,832	291			
s35	Between Groups	41,744	2	20,872	28,044	,000
	Within Groups	215,088	289	,744		
	Toplam	256,832	291			
s36	Between Groups	32,491	2	16,246	24,075	,000
	Within Groups	195,016	289	,675		
	Toplam	227,507	291			
s37	Between Groups	,423	2	,211	,297	,744
	Within Groups	205,838	289	,712		
	Toplam	206,260	291			
s38	Between Groups	57,662	2	28,831	35,608	,000
	Within Groups	233,996	289	,810		
	Toplam	291,658	291			
s39	Between Groups	9,869	2	4,934	6,100	,003
	Within Groups	233,758	289	,809		
	Toplam	243,627	291			
s40	Between Groups	11,603	2	5,801	6,224	,002
	Within Groups	269,366	289	,932		
	Toplam	280,969	291			
s41	Between Groups	41,678	2	20,839	22,662	,000
	Within Groups	265,757	289	,920		
	Toplam	307,435	291			

Ortalamaların gruplar arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve enstitüler arasında bilme aşamasında 33,34,35,36,38,39,40 ve 41. soruda anlamlı düzeyinde fark bulunmuştur.

Tablo 30. Deneklerin Enstitülere Göre Kullanma Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu)

Dependent Variable	(I) Enstitü	(J) Enstitü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
			Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
s33	Sosyal	Sağlık	-,37584(*)	,15168	,037
		Fen	-,16060	,11504	,344
	Sağlık	Sosyal	,37584(*)	,15168	,037
		Fen	,21524	,16202	,380
	Fen	Sosyal	,16060	,11504	,344
		Sağlık	-,21524	,16202	,380
s34	Sosyal	Sağlık	,56804(*)	,15383	,001
		Fen	,70782(*)	,11667	,000
	Sağlık	Sosyal	-,56804(*)	,15383	,001
		Fen	,13978	,16431	,672
	Fen	Sosyal	-,70782(*)	,11667	,000
		Sağlık	-,13978	,16431	,672
s35	Sosyal	Sağlık	,60675(*)	,14869	,000
		Fen	,81036(*)	,11278	,000
	Sağlık	Sosyal	-,60675(*)	,14869	,000
		Fen	,20361	,15883	,406
	Fen	Sosyal	-,81036(*)	,11278	,000
		Sağlık	-,20361	,15883	,406
s36	Sosyal	Sağlık	,51118(*)	,14159	,001
		Fen	,72073(*)	,10739	,000
	Sağlık	Sosyal	-,51118(*)	,14159	,001
		Fen	,20955	,15123	,350
	Fen	Sosyal	-,72073(*)	,10739	,000
		Sağlık	-,20955	,15123	,350
s38	Sosyal	Sağlık	,84696(*)	,15509	,000
		Fen	,90906(*)	,11763	,000
	Sağlık	Sosyal	-,84696(*)	,15509	,000
		Fen	,06210	,16566	,925
	Fen	Sosyal	-,90906(*)	,11763	,000
		Sağlık	-,06210	,16566	,925
s39	Sosyal	Sağlık	,31403	,15501	,108
		Fen	,38874(*)	,11757	,003
	Sağlık	Sosyal	-,31403	,15501	,108
		Fen	,07472	,16558	,894
	Fen	Sosyal	-,38874(*)	,11757	,003
		Sağlık	-,07472	,16558	,894
s40	Sosyal	Sağlık	,16969	,16640	,565
		Fen	,44530(*)	,12621	,001
	Sağlık	Sosyal	-,16969	,16640	,565
		Fen	,27561	,17774	,269
	Fen	Sosyal	-,44530(*)	,12621	,001
		Sağlık	-,27561	,17774	,269
s41	Sosyal	Sağlık	-,70518(*)	,16528	,000
		Fen	-,77865(*)	,12536	,000
	Sağlık	Sosyal	,70518(*)	,16528	,000
		Fen	-,07348	,17655	,909
	Fen	Sosyal	,77865(*)	,12536	,000
		Sağlık	,07348	,17655	,909

Anlamalı farkların bulunduğu sorularda hangi gruplar arasında farklılığın olduğunun anlaşılması için Tukey HSD Testi yapılmıştır. Buna göre “Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede” (33) konusunda Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencileri Sosyal Bilimler öğrencilerine göre daha az zorlanmaktadırlar.

“Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş, gelişme, kapak, kaynakça vb)” (34), “Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)” (35), “Sonuçları sözlü olarak sunmada” (36), “Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)” (38) ve “Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)” ifadelerinde Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin; hem Fen Bilimleri, hem de Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha az zorlandığı gözlemlenmektedir.

Ayrıca “Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede” (39) ve “Değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)” (40) ifadelerinde Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin, Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre daha fazla zorlanmaları gözlemlenmiştir.

2.4.3. Programa Göre Kullanma Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının kullanma aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (33–41) zorlanma düzeyleri, enstitüde buldukları aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Deneklerin Programa Göre Kullanma Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Program	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
33. Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede	Yüksek Lisans	199	2,7035	,82115	,05821	-10,010	,000
	Doktora	93	3,6667	,63131	,06546	-10,995	,000
34. Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş,gelişme,kapak,kaynakça vb)	Yüksek Lisans	199	2,7487	,89170	,06321	-7,981	,000
	Doktora	93	3,6129	,79444	,08238	-8,322	,000
35. Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)	Yüksek Lisans	199	2,7387	,85992	,06096	-8,461	,000
	Doktora	93	3,6344	,80467	,08344	-8,668	,000
36. Sonuçları sözlü olarak sunmada	Yüksek Lisans	199	2,8040	,85681	,06074	-7,276	,000
	Doktora	93	3,5484	,71500	,07414	-7,766	,000
37. Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)	Yüksek Lisans	199	2,3970	,71647	,05079	-10,180	,000
	Doktora	93	3,3226	,73958	,07669	-10,063	,000
38. Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)	Yüksek Lisans	199	2,7337	,95050	,06738	-8,343	,000
	Doktora	93	3,6774	,78243	,08113	-8,949	,000
39. Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede	Yüksek Lisans	199	2,4322	,81907	,05806	-10,981	,000
	Doktora	93	3,4946	,65315	,06773	-11,910	,000
40. Değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)	Yüksek Lisans	199	2,1055	,84919	,06020	-11,904	,000
	Doktora	93	3,3118	,70678	,07329	-12,719	,000
41. Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)	Yüksek Lisans	199	2,7688	,91939	,06517	-11,481	,000
	Doktora	93	4,0000	,69156	,07171	-12,705	,000

Kullanma aşamasındaki tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri; doktora programlarındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; “Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede” (33), “Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş,gelişme,kapak,kaynakça vb)” (34), “Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)” (35), “Sonuçları sözlü olarak sunmada” (36), “Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)” (37), “Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)” (38), “Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede” (39), “Değişik kaynaklar için

kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)” (40), “Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)” (41) konularında yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.4.4. Akademik Duruma Göre Kullanma Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının kullanma aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (33-41) zorlanma düzeyleri, akademik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Değerlendirme Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi

	Akademik Görev	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
33. Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede	Evet	54	4,0370	,61316	,08344	11,282	,000
	Hayır	238	2,7773	,76638	,04968	12,972	,000
34. Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş,gelişme,kapak,kaynakça vb)	Evet	54	3,9444	,68451	,09315	8,874	,000
	Hayır	238	2,8151	,87599	,05678	10,352	,000
35. Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)	Evet	54	3,9630	,72588	,09878	9,240	,000
	Hayır	238	2,8109	,84816	,05498	10,191	,000
36. Sonuçları sözlü olarak sunmada	Evet	54	3,9074	,70760	,09629	9,006	,000
	Hayır	238	2,8445	,79886	,05178	9,721	,000
37. Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)	Evet	54	3,5926	,59932	,08156	10,111	,000
	Hayır	238	2,4874	,75042	,04864	11,638	,000
38. Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)	Evet	54	4,0000	,70040	,09531	8,829	,000
	Hayır	238	2,8151	,92747	,06012	10,515	,000
39. Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede	Evet	54	3,6481	,67733	,09217	8,765	,000
	Hayır	238	2,5714	,84265	,05462	10,050	,000
40. Değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)	Evet	54	3,3889	,68451	,09315	8,265	,000
	Hayır	238	2,2857	,92452	,05993	9,960	,000
41. Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)	Evet	54	4,2407	,67111	,09133	9,865	,000
	Hayır	238	2,9160	,93303	,06048	12,094	,000

Kullanma aşamasında; tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri akademik görevi bulunan öğrencilerin lehine olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Buna göre; “Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede” (33), “Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş, gelişme, kapak, kaynakça vb)” (34), “Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)” (35), “Sonuçları sözlü olarak sunmada” (36), “Araştırma sonuçlarının sunumunda

sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)” (37), “Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)” (38), “Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede” (39), “Değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)” (40), “Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)” (41) konularında akademik görevi bulunan enstitü öğrencilerinin, bulunmayanlara göre daha az zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.5 Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması Beceri Düzeyleri

Yükseköğretim için öngörülen bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen beşinci aşama “Etik/Yasal ve Sosyal Konular” aşamasıdır. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinde bu aşamaya ilişkin 7 soru bulunmaktadır.

Tablo 33. Deneklerin Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeylerinin Ortalamaları

Sorular	Mean	Std. Deviation
42. Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülüklerini bilme ve uygulamada	2,8664	,86113
43. Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada	3,0582	,90057
44. Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtım ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede	2,6986	1,02458
45. Bilgi edinme hakkı ve eşitliği ile ilgili konuları anlamada	2,7740	,90642
46. İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında	2,7158	,88789
47. Uygun dokümantasyon stilinin seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada	2,7089	,88953
48. Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli iznin belirtilmesinde	3,0548	,97587
Toplam	2,8395	0,9208

Yukarıdaki tablodaki bilme aşamasındaki soruların zorlanma düzeylerindeki puan ortalamalarına bakıldığında, tüm soruların genel ortalamasının (2,83) ile “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00) seviyesinde olduğu görülmektedir. Madde seviyesinde bakıldığında ise 42,44,45,46 ve 47. soruların “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00); 43 ve 48. soruların ortalamasının ise “Zorlanmıyorum” (3.01-4,00) diliminde yer aldığı görülmektedir.

2.5.1. Cinsiyete Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının Etik/Yasal ve Sosyal Konular aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (42-48) zorlanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre

anlamli bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Deneklerin Cinsiyete Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
42. Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülüklerini bilme ve uygulamada	Bay	154	2,8247	,85660	,06903	-,875	,382
	Bayan	138	2,9130	,86690	,07380	-,875	,383
43. Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada	Bay	154	3,0065	,88189	,07106	-1,037	,301
	Bayan	138	3,1159	,92075	,07838	-1,034	,302
44. Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtım ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede	Bay	154	2,6039	,94571	,07621	-1,674	,095
	Bayan	138	2,8043	1,09983	,09362	-1,660	,098
45. Bilgi edinme hakkı ve eşitliği ile ilgili konuları anlamada	Bay	154	2,6883	,82857	,06677	-1,712	,088
	Bayan	138	2,8696	,98029	,08345	-1,696	,091
46. İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında	Bay	154	2,7078	,87765	,07072	-,162	,872
	Bayan	138	2,7246	,90229	,07681	-,161	,872
47. Uygun dokümantasyon stilinin seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada	Bay	154	2,7208	,86694	,06986	,241	,810
	Bayan	138	2,6957	,91706	,07807	,240	,811
48. Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli izin belirtilmesinde	Bay	154	3,0909	,92435	,07449	,667	,505
	Bayan	138	3,0145	1,03222	,08787	,663	,508

Etik/Yasal ve Sosyal Konular aşamasında aşamasında herhangi bir konuda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

2.5.2. Enstitüye Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması

Öğrencilerinin ankette verilen ifadelerdeki bilgi okuryazarlığı "Etik/Yasal ve Sosyal Konular" aşamasındaki zorlanma düzeyleri, bağlı buldukları enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?" sorusuna yanıt bulmak amacı ile betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır. Buna yönelik betimsel istatistik kapsamında ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Deneklerin Enstitülere Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikler

	Enstitü											
	Sosyal			Sağlık			Fen			Toplam		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
s42	2,8903	155	,88690	2,7907	43	,96506	2,8617	94	,77044	2,8664	292	,86113
s43	3,3484	155	,80254	2,7442	43	,95352	2,7234	94	,87257	3,0582	292	,90057
s44	2,3097	155	,92979	2,7674	43	,94711	3,3085	94	,90431	2,6986	292	1,02458
s45	2,7806	155	,92069	3,0000	43	,95119	2,6596	94	,84946	2,7740	292	,90642
s46	2,7097	155	,75565	3,5349	43	,98437	2,3511	94	,79929	2,7158	292	,88789
s47	3,0129	155	,82954	2,4186	43	,93178	2,3404	94	,78361	2,7089	292	,88953
s48	3,1613	155	,89358	2,7674	43	1,10921	3,0106	94	1,02122	3,0548	292	,97587

Tablo 36. Deneklerin Enstitülere Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin ANOVA Tablosu

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
s42	Between Groups	,337	2	,169	,226	,798
	Within Groups	215,454	289	,746		
	Toplam	215,791	291			
s43	Between Groups	27,829	2	13,914	19,316	,000
	Within Groups	208,182	289	,720		
	Toplam	236,010	291			
s44	Between Groups	58,616	2	29,308	34,311	,000
	Within Groups	246,863	289	,854		
	Toplam	305,479	291			
s45	Between Groups	3,434	2	1,717	2,106	,124
	Within Groups	235,648	289	,815		
	Toplam	239,082	291			
s46	Between Groups	41,359	2	20,680	31,781	,000
	Within Groups	188,048	289	,651		
	Toplam	229,408	291			
s47	Between Groups	30,711	2	15,356	22,239	,000
	Within Groups	199,546	289	,690		
	Toplam	230,257	291			
s48	Between Groups	5,492	2	2,746	2,921	,055
	Within Groups	271,632	289	,940		
	Toplam	277,123	291			

Ortalamaların gruplar arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve enstitüler arasında Etik/Yasal ve Sosyal Konular aşamasında 43,44,46,47 ve 48. soruda anlamlı düzeyinde fark bulunmuştur.

Tablo 37. Deneklerin Enstitülere Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması Zorlanma Düzeyleri Farklılıklar (Tukey HSD Tablosu).

Dependent Variable	(I) Enstitü	(J) Enstitü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
			Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
s43	Sosyal	Sağlık	,60420(*)	,14629	,000
		Fen	,62498(*)	,11095	,000
	Sağlık	Sosyal	-,60420(*)	,14629	,000
		Fen	,02078	,15626	,990
	Fen	Sosyal	-,62498(*)	,11095	,000
		Sağlık	-,02078	,15626	,990
s44	Sosyal	Sağlık	-,45776(*)	,15930	,012
		Fen	-,99883(*)	,12082	,000
	Sağlık	Sosyal	,45776(*)	,15930	,012
		Fen	-,54107(*)	,17015	,005
	Fen	Sosyal	,99883(*)	,12082	,000
		Sağlık	,54107(*)	,17015	,005
s46	Sosyal	Sağlık	-,82521(*)	,13903	,000
		Fen	,35861(*)	,10545	,002
	Sağlık	Sosyal	,82521(*)	,13903	,000
		Fen	1,18382(*)	,14851	,000
	Fen	Sosyal	-,35861(*)	,10545	,002
		Sağlık	-1,18382(*)	,14851	,000
s47	Sosyal	Sağlık	,59430(*)	,14322	,000
		Fen	,67248(*)	,10863	,000
	Sağlık	Sosyal	-,59430(*)	,14322	,000
		Fen	,07818	,15298	,866
	Fen	Sosyal	-,67248(*)	,10863	,000
		Sağlık	-,07818	,15298	,866
s48	Sosyal	Sağlık	,39385(*)	,16710	,050
		Fen	,15065	,12674	,461
	Sağlık	Sosyal	-,39385(*)	,16710	,050
		Fen	-,24320	,17849	,362
	Fen	Sosyal	-,15065	,12674	,461
		Sağlık	,24320	,17849	,362

Anlamlı farkların bulunduğu sorularda hangi gruplar arasında farklılığın olduğunun anlaşılması için Tukey HSD Testi yapılmıştır. Buna göre “Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada” (43) ve “Uygun dokümantasyon stilinin seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada” (47) konusunda Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin; hem Fen Bilimleri, hem de Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha az zorlanırken “Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde

etme, depolama ve dağıtım ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede” (44) ifadesinde daha fazla zorlandığı gözlemlenmektedir.

“İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında” (46) ifadesinde ise Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencileri diğer enstitü öğrencilerine göre daha az zorlanmaktadır.

Bunun yanında “Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli izin belirtilmesinde” ifadesinde ise Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin Sağlık Bilimleri öğrencilerine göre daha az zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.5.3. Programa Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının Etik/Yasal ve Sosyal Konular aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (42-48) zorlanma düzeyleri, enstitüde buldukları aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Deneklerin Programa Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikler ve T-Testi

	Program	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
42. Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülüklerini bilme ve uygulamada	Yüksek Lisans	199	2,5930	,82275	,05832	-8,953	,000
	Doktora	93	3,4516	,61708	,06399	-9,917	,000
43. Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada	Yüksek Lisans	199	2,7889	,86788	,06152	-8,300	,000
	Doktora	93	3,6344	,67220	,06970	-9,094	,000
44. Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtım ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede	Yüksek Lisans	199	2,3266	,92050	,06525	-10,700	,000
	Doktora	93	3,4946	,74635	,07739	-11,538	,000
45. Bilgi edinme hakkı ve eşitliği ile ilgili konuları anlamada	Yüksek Lisans	199	2,4020	,77146	,05469	-12,816	,000
	Doktora	93	3,5699	,61499	,06377	-13,902	,000
46. İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında	Yüksek Lisans	199	2,4322	,78764	,05583	-9,019	,000
	Doktora	93	3,3226	,78243	,08113	-9,041	,000
47. Uygun dokümantasyon stiline seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada	Yüksek Lisans	199	2,4322	,83131	,05893	-8,722	,000
	Doktora	93	3,3011	,70379	,07298	-9,263	,000
48. Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli izin belirtilmesinde	Yüksek Lisans	199	2,7337	,92355	,06547	-9,373	,000
	Doktora	93	3,7419	,69004	,07155	-10,396	,000

Etik/Yasal ve Sosyal Konular aşamasındaki tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri; doktora programlarındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; “Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülüklerini bilme ve uygulamada” (42), “Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada” (43), “Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtım ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede” (44), “Bilgi edinme hakkı ve eşitliği ile ilgili konuları anlamada” (45), “İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında” (46), “Uygun dokümantasyon stiline seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada” (47), “Metin Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli iznin belirtilmesinde” (48) konularında yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

2.5.4. Akademik Duruma Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının Etik/Yasal ve Sosyal Konular aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (33-41) zorlanma düzeyleri, akademik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Deneklerin Akademik Durumlarına Göre Etik/Yasal ve Sosyal Konular Aşaması İçin Betimsel İstatistikleri ve T-Testi

	Akademik Görev	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	T	p
42. Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülüklerini bilme ve uygulamada	Evet	54	3,7222	,59611	,08112	9,172	,000
	Hayır	238	2,6723	,79140	,05130	10,939	,000
43. Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada	Evet	54	3,9444	,59611	,08112	9,057	,000
	Hayır	238	2,8571	,83475	,05411	11,151	,000
44. Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtım ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede	Evet	54	3,7593	,72516	,09868	9,674	,000
	Hayır	238	2,4580	,92568	,06000	11,267	,000
45. Bilgi edinme hakkı ve eşitliği ile ilgili konuları anlamada	Evet	54	3,7037	,71717	,09759	9,557	,000
	Hayır	238	2,5630	,80755	,05235	10,300	,000
46. İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında	Evet	54	3,5370	,79415	,10807	8,376	,000
	Hayır	238	2,5294	,79898	,05179	8,408	,000
47. Uygun dokümantasyon stiline seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada	Evet	54	3,5185	,66562	,09058	8,210	,000
	Hayır	238	2,5252	,83020	,05381	9,428	,000
48. Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli iznin belirtilmesinde	Evet	54	4,0556	,59611	,08112	9,555	,000
	Hayır	238	2,8277	,89992	,05833	12,289	,000

Etik/Yasal ve Sosyal Konular aşamasında; tüm sorulardaki zorlanma düzeyleri akademik görevi bulunan öğrencilerin lehine olarak anlamlı bir farklılık

gözlemlenmektedir. Buna göre; “Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülüklerini bilme ve uygulamada” (42), “Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada” (43), “Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtımı ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede” (44), “Bilgi edinme hakkı ve eşitliği ile ilgili konuları anlamada” (45), “İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında” (46), “Uygun dokümantasyon stilinin seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada” (47), “Metin Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli iznin belirtilmesinde” (48) konularında yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bugünkü dünyanın temel özelliği, değişim hızının giderek artmasıdır. Buna paralel olarak bilgi de çok hızlı bir şekilde çoğalmakta, mevcut bilgi ise aynı hızla zaman aşımına uğramaktadır. Böylesine dinamik, akışkan, kestirilemez, karmaşık hadiselerin çoğaldığı günümüz kaotik ortamında eğitimin de yeni baştan ele alınması kaçınılmaz olmaktadır. Son bir asırdır dünyada meydana gelen hızlı değişimler ve gelişmeler “eğitimli insan” kavramını da yeniden tanımlamayı zorunlu kılmaktadır. Örneğin bir asır önce aldığımız 5-6 yıllık bir eğitimle hayata atılmanız, başarılı bir performans göstermeniz ve muhtemelen ömrünüzün sonuna kadar, aldığınız bu eğitimle yetinmeniz yeterli olabilmekteydi. Ancak zamanla, değişen koşullar ve sürekli bir gelişimle artık belirli bir süre ile alınan örgün eğitimin yeterli olmadığı görülmüştür. Bugün öğrendiklerimizin büyük bir bölümünün, yaşamımızın ileriki yıllarında değişme, yetersiz kalma veya bir işe yaramama olasılığı oldukça güçlüdür. Bu açıdan bugün öğrendiklerimizin önümüzdeki yıllar içerisinde bir işe yaramayacağı veya büyük oranda yenilenmesi gerektiği muhakkaktır. Dolayısıyla yaşam için gerekli bilginin artık sadece örgün eğitimle sağlanabilmesi mümkün değildir. Her geçen gün yenilenen, değişen ve gelişen bilgi birikiminin “yaşam boyu eğitim” kavramını gündeme getirdiği ve bunun da ancak öğrenmeyi öğrenen bireylerin yaşamlarında sürekli öğrenme ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler olma yolunda çaba sarf etmeleri ile mümkün olduğu bir gerçektir.

Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri beyinde depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür.

Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişi olarak kabul edilmektedir. Öyleyse insan beyni, öğrenilen bilgilerin yığılmacı biçimde depolandığı bir yer değil; tersine etkin bir strateji merkezi olmalıdır. Bu nedenle eğitim, şu üç amaca yönelik bir süreç olarak anlaşılmalıdır:

1. Öğrencinin, mevcut ve gelecekteki eğitsel gereksinimlerinin farkına varmasına yardımcı olmak.

2. Kendi fiziksel ve zihinsel yeteneklerini ve sınırlamalarını, yani “öğrenme profilini” keşfetmesine yardımcı olmak.

3. Belirleyeceği eğitsel ihtiyaçlarının gerektireceği bilgi, beceri ve tutumlara yönelik davranışların, öğrenme profiline uygun yollarla ve bizzat kendisince kazanılmasına yardımcı olmak.

(Bu üç amacın da “bilgi belleme” ye değil, “öğrenmeyi öğrenme” ye dayalı olduğuna dikkat edilmelidir.)

Günümüz bilgi toplumlarında var olabilmek için bireylerin belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. “Yaşam boyu öğrenme” becerileri de bunlardan biridir. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanan bilgi okur-yazarlığı ise “yaşam boyu öğrenme”nin temelini oluşturur.

İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin başarısı, ne kadar etkin ve becerikli bilgi tüketicileri olduklarına bağlı hâle gelmiştir. Basılı bilgi kaynaklarına sayıları hızla artan elektronik kaynakların eklendiği, bilginin her üç yılda ikiye katlandığı bir çağda etkin ve bilinçli bir bilgi tüketicisi ve buna bağlı olarak bir bilgi üreticisi olmak giderek güçleşmektedir.

Üretilen bilgi miktarındaki artışın yanı sıra küreselleşme, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ile birlikte yaşanan değişikliklerle günümüz bireylerinin gereksinim duyacakları bilgi ve beceriler de değişikliklere uğramıştır. Kısaca, günümüz toplumlarının gereksinim duyduğu insan profili değişmiştir.

Birçok ülkede, 2000’li yıllarda gereksinim duyulacak insan gücünü tanımlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. 2000’li yıllarda gereksinim duyulacak insan gücünde bulunması gereken temel beceriler şu şekilde belirlenmiştir:

- Temel beceriler (okuma-yazma, aritmetik, konuşma ve dinleme becerileri),
- Düşünme becerileri,
- Kişisel özellikler (sorumluluk alabilme, diğer kişi ve gruplarla iletişim kurabilme, kendini yönetebilme).

Bu becerilerin kullanılabilmesi için yeterli alanları ise;

- Kaynak kullanımı,
- Kişiler arası ilişkiler (grup çalışması, iletişim kurma, bilgiyi paylaşma vb.),

- Bilgiyi işleme yeterliği (bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, organize etme ve başkaları ile paylaşma),
- Teknoloji kullanımı (teknolojiden yararlanabilme ve işinde kullanabilme) olarak belirlenmiştir.

Sonuçta, teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayabilen ve sürekli olarak kendini yenileyebilen, ileri teknolojilere aşina olabilen, bilginin güç kaynağı olduğu çağımızda bilgiyi üreten, paylaşan bireyler olmak; bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünde bulunması gereken nitelikler olarak özetlenebilir.

Bilgi toplumunun bireylerinde, bir başka deyişle bilgi toplumunun gereksinim duyduğu insan gücünde bulunması gereken becerilerin arasında bilgi ile ilgili becerilerin (bilginin bulunması, değerlendirilmesi, kullanılması, üretilmesi ve iletilmesi gibi) de bulunması gerektiği görülmektedir. Bilgi becerileri, bilgi okuryazarlığı kavramı içinde ele alınabilecek bir konudur.

Bilgi okuryazarlığı; kısaca, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilgi okuryazarı olmak, bilgiye gereksinim duyulduğunda bunu hissetmek ve gereksinim duyulan bilgiye ulaşmak, bunu değerlendirmek ve etkili olarak kullanabilmektir.

21. yüzyıla girerken okulların, öğrenme çevresini koşullara ve beklentilere uygun olarak düzenlemeleri gerekmektedir. Bu amaçla çok kanallı, teknolojiyi kullanabilen ve iş birliğine dayalı bir öğrenme sürecinde öğrencilere:

- Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri,
- Bilgiyi; problem çözmeye, karar verme ve planlama amacıyla kullanabilecekleri,
- Bilgiyi günlük yaşamda transfer edebilecekleri,
- Teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

Bu tür öğretim ortamlarının hazırlanabilmesi için de bilgiye ulaştırarak; bilginin kullanılmasını, üretilmesini ve iletilmesini sağlayacak her türlü aracı kullanma zorunluluğu vardır.

Eğitimin işlevlerinden biri de toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Özellikle, ilk ve orta öğretim kurumları bu açıdan büyük değer

taşımaktadır. Yeni gereksinimlere uygun insan gücü yetiştirme sorumluluğuna sahip olan eğitim kurumları birçok ülkede yeniden yapılanma çalışmaları başlatmıştır.

Okulların yeniden yapılandırılması çalışmaları bilgi okur-yazarlığı ile yakından ilişkilidir. Okulların yeniden yapılanması öğretmenlerin rollerini değiştirirken, öğrenciler de kaynaklardan elde ettikleri bilgi ile etkileşim sonucunda aktif öğrenenler hâline gelmeye başlamıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumlarında “öğrenmeyi öğrenme” temel becerisinin öğrencilere kazandırılması zorunlu hâle gelmiştir. Öğrenmeyi öğrenme becerisi bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, değerlendirme ve kullanma becerilerinin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını da zorunlu kılmıştır. Zira değişikliklere uyum sağlama ve öğrenme kapasitesi, hangi meslekten olursa olsun çalışanların en değerli niteliği olmaktadır.

Bilgi kaynaklarının yalnızca basılı formatta olduğu geçmişte, kullanıcı eğitim programlarının içeriği kütüphanenin sahip olduğu kaynakların kullanımı ve kütüphanenin vermiş olduğu hizmetlerin tanıtımı ile sınırlı kalmıştır. Oysa teknoloji ile birlikte bilginin bulunduğu formatta ve bu bilgiye erişim yöntemlerinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bilgi iletişimindeki bu gelişmeler ile; kütüphaneler artık sadece bir bilgi deposu olmaktan çıkarak yerleşimden bağımsız (yerel ve sanal) öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bilgi araştırabileceği ve elde edebileceği aktif laboratuvarlar haline almıştır (Angeley ve Purdue 2004). Böylece sahip olunan kaynaklar ve verilen hizmetlerin tanıtımı ile sınırlı kullanıcı eğitim programları da geçerliliğini yitirmiştir. Bu nedenle yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programlarının, özellikle 1980’lerden sonra, bilgi okuryazarlığı becerilerini kapsayacak biçimde genişletilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Burada üniversiteye düşen görev, çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olarak öğrencilerini bilgi okuryazarı bireyler olarak mezun etmektir. Mevcut ortam ve koşullar dikkate alındığında, bu becerilerin kazandırılmasındaki asgari düzey gereksinim duyulan bilginin aranması, bulunması ve elde edilmesine yönelik bilgi ve teknikler olmalıdır. Bu becerilerin kazandırılması, halen yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programlarının gözden geçirilerek içeriğinin yeniden oluşturulması ve bu programın seminerler biçiminde tüm öğrencilere verilmesine yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması ile mümkündür.

Bu noktada ülkemizde yapılacak olan çalışmalara destek olması amacıyla hazırlanmış olan çalışmamızda; Selçuk Üniversitesindeki öğrencilerinin bilgi arama becerilerini hakkında veri toplamak, daha uygun hizmetler sağlayabilmek için öğrencilerin bilgi okuryazarlığı seviyelerini belirlemek ve üniversite eğitimi içerisinde bilgi okuryazarlığını entegre edebilmeleri için daha güvenilir verileri sağlanmaya çalışılmıştır. Deneklerin; ankette yer alan bilgi okuryazarlığı ile ilgili oluşturulan ifadelerdeki zorlanma düzeyleri, bilgi okuryazarlığını oluşturan aşamalara göre değerlendirilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı ifadelerindeki zorlanma seviyeleri toplu olarak incelendiğinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin her yönüyle gelişmediği gözlemlenmektedir.

Bilgi okuryazarlığının ilk aşaması olan bilme aşamasındaki etkinlikler hakkındaki analizlerde enstitü öğrencilerinin zorlandıkları görülmektedir. Enstitüler bazında ise Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencileri, Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine nazaran daha az zorlandıkları görülmektedir. Akademik görevi olan öğrenciler, olmayanlara göre daha az zorlanmaktadır. Aynı zamanda doktora seviyesindeki öğrenciler de yüksek lisans seviyesindeki öğrencilere göre daha az zorlanmaktadır. Bilme aşamasının en çok zorlanılan konuları; “Araştırma konusunu belirleme, bilgi gereksinimi tanımlamak, bilgi ihtiyacını tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirleme, araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmak, ihtiyaç duyulan bilginin nerede ve nasıl bulunacağını belirleme, bilgi kaynaklarının organizasyonu, birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanılacağını belirleme, ihtiyaç duyulan bilgiye erişim için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapma, yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme”dir.

Bir önceki aşama gibi öğrencilerin “erişim” aşaması geneli için de yetersiz seviyede kalmışlardır. Enstitüler bazında ise Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin hem Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencileri, hem de Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine nazaran daha çok zorlandıkları görülmektedir. Akademik görevi olan öğrenciler, olmayanlara göre; doktora seviyesindeki öğrenciler de yüksek lisans seviyesindeki öğrencilere göre daha az zorlanmaktadır.

Erişim aşamasının zorlanılan konuları sırasıyla; uygun araştırma yöntemini belirleme, araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirleme, araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanma, kütüphane katalogundaki bilgileri

çözümleme, farklı kütüphaneleri kullanma, bilgi erişim sistemlerindeki tarama tekniklerini kullanma, bilgisayar ile bilgi ararken sınırlandırmalar kullanma, ihtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanma olarak sayılabilir.

Üçüncü aşama olan “değerlendirme” aşamasında da genel veriler incelendiğinde öğrencilerin zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Enstitüler arasında ise en çok zorlanana Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirlenmiştir. Önceki aşamalarda olduğu gibi Akademik görevi olan öğrenciler, olmayanlara göre; doktora seviyesindeki öğrenciler de yüksek lisans seviyesindeki öğrencilere göre daha az zorlanmaktadır. Zorlanılan konuları ise; “Elde edilen bilginin doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirilmesi, kaynaklardan elde edinilen bilgilerin kişisel olarak ifade edilmesi, web kaynaklarını değerlendirme ölçütlerini yorumlama, bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirme, bilgi aramada başarısız olduğunda farklı yaklaşımların denenmesi, tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlama” olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı seviyeleri; etkinliklerin geneline bakıldığında kullanma aşaması için de yetersiz kalmıştır. Enstitüler bazında incelendiğinde Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre daha az zorlandıkları görülmüştür. Önceki aşamalarda olduğu gibi akademik görevi olan öğrenciler, olmayanlara göre; doktora seviyesindeki öğrenciler de yüksek lisans seviyesindeki öğrencilere göre daha az zorlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapma, metin içinde gönderme yapma/dipnot verme, değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirleme; bu aşamanın en çok zorlanılan konularıdır.

Öğrencilerin bilgi arama ve kullanma süreçleri içerisinde bilinmesi gereken etik/yasal ve sosyal konularda da genel olarak yetersiz oldukları görülmüştür. Bu aşamada da akademik görevi olan öğrenciler, olmayanlara göre; doktora seviyesindeki öğrenciler de yüksek lisans seviyesindeki öğrencilere göre daha az zorlanmaktadır.

Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülükleri, bilgisayar dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtım ile ilgili işlemleri, bilgi edinme hakkı ve eşitliği, insan odaklı araştırmalarda kurumsal politikalar, uygun

dokümantasyon stiline seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılması konuları bu aşamanın en çok zorlanılanlarını ifade eder.

Yüksek Öğretimde bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmak için nelerin, nasıl, kimler tarafından yapılması gerektiği ve bilgi okuryazarlığı eğitiminin içeriğinin ne olması gerektiği konularında öneriler getirilmeye çalışılacaktır. Öneriler Selçuk Üniversitesi üzerinde yoğunlaşmakla birlikte çoğu genellenebilir niteliktedir.

- Öncelikle yükseköğretimde eğitim görenlerin mevcut bilgi okuryazarlığı düzeylerinin saptanması önemlidir. Bu alanda benzer çalışmalar yapılması, söz konusu bilginin toplanması açısından faydalı olacak ve teknolojik alt yapı, kütüphane olanakları, eğitim-öğretim kadrosunun niteliği, öğretim yöntemlerinin etkisi gibi etkenlerin yaratabileceği farklılıklar ortaya çıkarılacaktır.

- Bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemini herkes tarafından fark edilmesine yönelik gündem oluşturma çalışmaları başlatılmalıdır. Bu bağlamda konferanslar, seminerler ve bilgilendirme toplantıları ile konunun önemini üniversite öğretim üyeleri ve öğrencileri tarafından anlaşılması sağlanmalıdır. Bilgilendirme çalışmalarında fakülte yönetiminin ve kütüphanecilerin aktif rol oynaması gerekir.

- İlk sınıflarda okuyan öğrencilerimiz başta olmak üzere üniversitede düzenli bir bilgi okuryazarlığı değerlendirmesi yapılmalıdır;

- Bilgi merkezlerinde görevli olanların programlar geliştirilirken planlamaya dâhil edilmeleri gerekir

- S.Ü., öğrencilerini bilgi okuryazarı bireyler olarak mezun etmek için bilgi okuryazarlığı programları vermeye başlamalıdır.

- Bilgi okuryazarlığı programları tüm dünya üniversitelerinde bilgi merkezlerinin sorumluluğundadır. Programlar genellikle kütüphane kullanıcı eğitim programlarının günümüz koşullarında yeniden yapılandırılması biçiminde gerçekleştirilirken, S.Ü. Kütüphaneleri'nde bu yönde bir girişim olmamıştır. Bunun sonucu olarak öğrenciler bilgi okuryazarlığı kapsamındaki aktivitelerde zorlanmaktadır. Bu sorunun çözümü için kütüphane önderliğinde bir bilgi okuryazarlığı projesi başlatılmalıdır.

- İlk adımı bir bilgi okuryazarlığı çalışma grubunun oluşturulması olmalıdır. Çalışma grubunda kütüphaneciler yanında, üniversite senatosu ve eğitim komisyonundan birer üye, eğitimciler ve bilgi teknolojisi uzmanları da yer almalıdır.

- Bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi ve yürütülmesi, kütüphane olanakları ve teknoloji altyapısı ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda çalışma grubu öncelikle S.Ü. Kütüphanelerinin bu konudaki altyapı eksikliklerini belirleyip, giderilmesi yönünde çalışmalıdır.

- Daha sonra bilgi okuryazarlığı programının oluşturulması çalışmaları başlatılmalıdır. Bilgi okuryazarlığının genel olarak ve üniversiteler için taşıdığı önem, programın amaç ve hedefleri ile kapsam ve içeriği, programın yürütülmesine ilişkin gereksinimler ve sorunlar açıkça ortaya konmalıdır.

- Eğitim programının içeriğinin saptanmasından, programın yürütülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine kadar olan tüm aşamalarda kütüphaneciler, eğitimciler, bilgi teknolojisi uzmanları ve üst düzey yönetim tam bir işbirliği içerisinde olmalıdır.

- Bilgi okuryazarlığı programlarının uygulanması kısa ve uzun vadeli olarak planlanmalıdır. Kısa vadede halen yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programları, bilgi okuryazarlığı becerileri kapsamına giren ve araştırma sonucu öğrencilerin en çok zorlandıkları saptanan konuları kapsayacak biçimde seminerler olarak verilebilir.

- Verilen seminerlerden alınan sonuçlarla zaman içinde üniversite eğitim programı içerisinde bir “ders” oluşumuna gidilmelidir. Bu ders başlangıçta “seçmeli” olarak planlanmalı ve daha sonra “ortak zorunlu ders” biçimine dönüştürülmelidir.

- Seminerler ve dersler planlanırken fakültelere ya da disiplinlere özel değişik program seçenekleri oluşturulmalı ve yürütülmelidir. Bölümlerin eğitim programlarında bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar becerileri ile ilişkili dersler belirlenmeli, dersleri veren öğretim elemanlarıyla işbirliğine gidilerek bilgi okuryazarlığı programlarının içeriği bu becerileri tamamlayacak ve geliştirecek biçimde ele alınmalıdır.

- Öğretim üyeleri ile işbirliğine gidilerek, bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilgili bazı konuların araştırma yöntemleri dersinin kapsamında da ele alınması sağlanmalıdır. Bu derslerden elde edilen bilgilerin pekiştirilmesine yönelik ödev ve araştırmaların verilmesi, bu ödevlerin konularının belirlenmesi ve yürütülmesinin kütüphanecilerle ortaklaşa gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

- Verilecek olan programın etkinliğine ilişkin sürekli değerlendirmeler yapılmalı, program kullanıcı istek ve beklentileri ile bilgi okuryazarlığına ilişkin gelişmeler doğrultusunda güncellenmelidir. Değerlendirmeler yapılırken eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından yardım alınmalıdır.

- Hem tam zamanlı öğrenciler için yürütülen bilgi okuryazarlığı eğitim programının desteklenmesi, hem de uzaktan öğrenim görecekt olan öğrencilerin de bu eğitimi almalarını sağlamak amacı ile web tabanlı bir bilgi okuryazarlığı programı tasarlanmalıdır.

Kullanıcı eğitim programlarının içeriklerinin yeniden belirlenmesi ve tüm öğrenciler tarafından özellikle üniversitenin birinci sınıfına devam ederken alınmasına yönelik gerekli altyapının sağlanması gerekir. Bu alt yapının içerisinde; yasal prosedür ile ilgili işlemler, yeterli personel istihdamı, mali kaynak ve donanım gibi etkenler dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Bu programın oluşturulurken planlama, yürütme ve geliştirilmesinde ilgili tüm kişilerin (üst yönetim, kütüphaneciler, eğitimciler, akademisyenler, bilgi teknolojisi uzmanları) işbirliği başarılı olunmak için en gerekli etkenlerin başında gelmektedir.

İleri düzey bilgi okuryazarlığı programı ise üst sınıflara yönelik seçmeli-kredili bir ders biçiminde yapılandırılmalıdır. İleri düzey bilgi okuryazarlığı becerilerinin içeriği, dünyadaki örneklerinde yoğun olarak görüldüğü biçimi ile ACRL'nin yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarında ele alınan konular çerçevesinde, yerel gereksinim ve koşullar dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Ders sorumluları bölümlerde araştırma yöntemleri dersini veren öğretim üyesi ve konu uzmanı kütüphanecilerdir. Değerlendirmede ağırlık uygulama çalışmalarına verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AASL/AECT (American Association of School Librarians ve Association for Educational Communication and Technology). Information Literacy Standarts for Student Learning. Chicago, American Library Association, 1998.
- ACRL/ALA (Association of College and Research Libraries & American Library Association). “*Information Literacy Competency Standarts for Higher Education*” . 2000. 17 Eylül 2002. <<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>>.
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün. Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası, 2003.
- ADAMS, Dennis M. Media and Litetacy : Learning in the information age-issues, ideas, and teaching strategies. Charles C Thomas Publisher, Springfield, 2006.
- AIYEPEKU, Wilson; Morayo Atinmo, Rasheed Aderinoye. “Towards A Functional Infoliteracy Campaign in Afriva State” UNESCO, the U.S. Natioanal Commission on Libraries and Information sacione and the National Forum on Information Literacy, Information Literacy Meeting of Experts Prague, The Czech Republic, July 2002.
- AKKOYUNLU, Buket. “Bilgisayar Okuryazarlığı Yetenekleri ile Mevcut Ders Programlarının Kaynaştırılmasının Öğrenci Tutum Ve Davranışlarına Etkisi”. *H. Üniversiteler. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XII, 1996.
- AKKOYUNLU, Buket. Öğretmenler ve öğretmen adayları için eğitimde internet kullanımı. İstanbul: BİTAV ve Ceren Yayın-Dağıtım. 2002.
- ALA (American Library association). (1989). Presidential Committee on information literacy final report 13 Eylül. 2006. <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>.
- ALA (American Library Association). (2000). Information literacy: a position paper on information problem solving. ALA. 19 Mart 2006.
<http://www.ala.org/aasl/positions/PS_infolit.html>.
- ALLEN, Lisa. “Information Literacy in Higher Education: A Revolution in Learning”. *INFO 520: Professional and Social Aspects of Information Services*, December 8, 2000. 17 Şubat.2006.
<http://www.pages.drexel.edu/~la35/Information_Literacy_in_Higher_Education.html>

American Chemical Society. "Chemical Information Retrieval." 2002. 2 Ocak 2006.

http://www.chemistry.org/portal/Chemistry?PID=acsdisplay.html&DOC=education%5Ccpt%5Cts_cheminfo.html.

American Psychological Association, Board of Educational Affairs. "Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes: A Report." 2000. 1 Kasım 2006.
<<http://www.apa.org/ed/pcue/taskforcereport.pdf>. >

ANDRETTA, Susie. "Legal Information Literacy: A Pilot Study". *New Library World*, 102, 1166/1167, 2001: 255-264.

ANDRETTA, Susie. *Information Literacy : A Practitioner's Guide*. Chandos Publishing, Oxford, 2005.

ANGELEY, Robin ve Jeff Purdue. "Information Literacy: An Overview". *Dialogue*, Issue No 6., May, 2000:1-8. 13 Nisan 2007.

<<http://www.ac.wvu.edu/~dialogue/issue6.pdf>>

ANGLEY, R. ve J. PURDUE. *Information Literacy: An Overview. a series of discussion papers*, Western Washington University. Issue 6. 07 Ocak 2006.

<<http://www.ac.wvu.edu/~dialogue/issue6.html>>.

ARI, Ramazan. *Gelişim ve Öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi, 2003.

ARMSTRONG, C. A study of the use of electronic information systems by higher education students in the UK, *Program*, 2001.

Association of College and Research Libraries (ACRL). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Approved by the Board of Directors of the ACRL, Chicago, ACRL, 2000.

Association of College and Research Libraries (ACRL). *Information Literacy Web Site. The Standards: Step-by-step*. ALA, 2003. 20 Kasım 2006

<http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Issues_and_Advocacy1/Information_Literacy1/Standards5/Step-by-Step1/Step-by-Step.htm>

AUFDERHEIDE, Patricia. "Media Literacy: A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy." Washington, DC, Aspen Institute, 1993. 24 Eylül 2006.<<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/aspen.html>>

- BAINTON, Toby. "Information Literacy and Academic Libraries: The SCONUL Approach". 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001. 2 Eylül 2006. <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126e.pdf>>.
- BARTON, Holly. "Information literacy: learning how to learn" 23 Mart 2006. <http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html>.
- Bilgi Teknolojileri ve İnternet: Temel Kavramlar Bilgisayar Okuryazarlığı Nedir? 22 Nisan 2006. <<http://www.mersin.edu.tr/tkm/css/b102.html>>.
- BAWDEN, David. "Information and Digital Literacies; a review of Concepts". *Journal of Documentation*, LVII, 2, 2001.
- BEHEN, LINDA D. Using pop culture to teach information literacy: Methods to engage a new generation. Libraries Unlimited, Connecticut, 2006.
- BEHRENS, Shirley J. "A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy". *College & Research Libraries*, 55, July 1994.
- Berger, Arthur Asa. Media and communication research methods: An introduction to qualitative and quantitative approaches. Sage Publications, California, 2000.
- BILL, Johnstone. "Information literacy in Higher Education: a review and case study". *Studies of Higher Education*, Volume 28, No:3, August 2003.
- BISHOP, KAY. A Staff development guide to workshops for technology and information literacy : Ready-to-Present. Linworth Publishing, Ohio, 2005.
- BREIVIK, Patricia Senn. *Planning the Library Instruction Program*. Chicago, ALA, 1982.
- BREIVIK, Patricia Senn. "Putting Libraries Back in the Information Society". *American Libraries*, 16, November 1985.
- BREIVIK, Patricia Senn. "Making the Most of Libraries in the Search for Academic Excellence." *Change*, 19, July/Aug. 1987.
- BREIVIK, Patricia Senn ve E. Gordon Gee. *Information Literacy: Revolution in the Library*. New York, American Council on Education and Macmillan Publishing Company, 1989.
- BREIVIK, P.Senn ve FORD, Barbara J. "Promoting Learning in Libraries through Information Literacy". *American Libraries*, XXIV, 1, 1993.

- BREIVIK, Patricia Senn. "Take II-Information Literacy: Revolution in Education." *Reference Service Review*, 27(3), 1999.
- BREIVIK, P.Senn. Information Literacy for the Sceptical Library Director. IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July, 2000.
- BREIVIK, Patricia Senn. "Learning and Information Literacy". *Change*, 19, July/Aug. 2005.
- BRILL, Jennifer M., D. Kim ve R.M. Branch. "Visual Literacy Defined: The Results Of A Delphi Study." *32th Annual Convention of the International Visual Literacy Association*, 2000. 26 Eylül 2006.
<<http://www.coe.uga.edu/~dokim/pdf/IVLA2000book.pdf>>
- BROWN, C. M. ve L. R. KRUMHOLZ. "Integration Information Literacy into the Science Curriculum" *College&Research Libraries*, LXIII, March 2002.
- BRUCE, Christine. Information Literacy Blueprint. 1994. 14 Mart 2006.
<<http://www.gu.edu.au/ins/lils/infolit/resources/blueprint/blueprint.html>>.
- BRUCE, Christine. Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. (1997). 14 Mart 2006. <<http://www2.fit.qut.edu.au/InfoSys/bruce/inflit/faces/faces1.htm>>
- BUNDY, Alan. Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century.(1998). 14 Mart 2002.
<<http://www.library.unisa.edu.au/papers/inlit21htm>>.
- Burnhein, Robert. "Information literacy - a core competency". *Australian Academic and Research Libraries*. 23(4). 1992.
- California Academic and Research Libraries (CARL) Task Force. Draft Recommendations to WASC on an Information Literacy Standard. 29 Eylül 2006.
<http://www.carlacrl.org/Archives/DocumentsArchive/Reports/rectoWASC.html>>
- California School Library Association. *From Library Skills to Information Literacy: A Handbook for the 21st Century*. 2nd Edition. San Jose, California, Hi Willow Research and Publishing, 1997.

- California State University. "Information Competence in the CSU: A Report Submitted to Commission on Learning Resources and Instructional Technology Work Group on Information Competence", CLRIT Task 6.1 Dec. 1995. 17 Eylül 2006.
<http://www.calstate.edu/LS/Archive/info_comp_report.shtml>
- CANDY, Philip C. "Lifelong Learning and Information Literacy". Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy, 1994. 16 Aralık 2003.
<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>>
- CAUL (Council of Australia University Librarians). Information literacy standarts. 2001.Canberra. 15 Şubat 2003.
<<http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>>.
- CLAY, S. T. ve S. HARLAN, Judy Swanson. "Mystery to Mastery: the CSU Information Competence Project". Research Strageies, XVII, 2000: 157-166.
- Definitions of Information Literacy and Related Terms. 16 Ocak 2006.
<http://nosferatu.cas.usf.edu/lisi/il/definitions.html>.>
- DEWALD, Nancy H. "Transporting Good Library Instruction Practices into the Web Environment: An Analysis of Online Tutorials". *The Journal of Academic Librarianship*, 25(1), January 1999.
- DORIL: Directory of Online Resources for Information Literacy. Tutorials, DORIL. 27 Kasım 2006 <http://bulldogs.tlu.edu/mdibble/doril/tutorials.html>
- Doyle, C.S. *Final Report to National Forum on Information Literacy*. (ED 351 033). 1992.
- DOYLE, Christian S. *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. New York, Syracuse University, 1994.
- DPT (Devlet Planlama Teskilatı). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Bes Yıllık Kalkınma Planı: 2001-2005*. Ankara, DPT, 2000. 24 Kasım 2006
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan08.doc>>
- DUNN, Kathleen. "Assessing information literacy skills in the California State University: A Progress Report". *The Journal Academic Librarianship*, 28(1),2002.

- EISENBERG, Michael B. "This Man Wants to change Your Job" *School Library Journal*, September 2002.
- EISENBERG, M. B. ve D. JOHNSON. *Learning and Teaching Information Technology Computer Skills in Context*" Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources, September 2002.
- European Commission. *Community Research: Improving Human Research Potential & the Socio-Economic Knowledge Base. Lifelong Learning: Implications for Universities. New Perspectives for Learning-Briefing Paper 20*, November 2001. 16 Aralık 2006. <http://www.pjb.co.uk/npl/bp20.pdf>.
- ERDEM, M. ve Buket AKKOYUNLU. "WWW Üzerinden Bilgiye Erişim Konusunda Sahip Olunan Bilgi Düzeyi ve Bu konuda Hissedilen Bilgi İhtiyacı Üzerine Bir Çalışma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII, 2002.
- Evans, Henry Ridgely. *Library Instruction in Universities, Colleges, and Normal Schools*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1914. 14 Aralık 2006 <<http://firstsearch.oclc.org>>
- ERCEGOVAC, Zorana. "Information Literacy: Teaching Now for Year 2000". *Reference Services Review*, 26(3-4), 1998.
- FATZER, J.B. "Library Literacy." *RQ*, 26(3), 1987.
- FIDZANI, B.T. "Information Needs and Information-seeking Behaviour of Graduate Students at the University of Botswana". *Library Review*, XXXXVII, sayı 7, 1998.
- FITZGERALD, Mary Ann. "Evaluating Information Literacy Challenge." *School Library Media Research*, vol 2, 1999. 22 Aralık 2006. <[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_Journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_2_\(1999\)/vol2_fitzgerald.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_Journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_2_(1999)/vol2_fitzgerald.htm)>
- FULLERTON, Anne ve Gloria J. Leckie. "Information literacy and Higher Education." *Encyclopedia of Library and Information Science*, Ed. Allen Kent, Vol. 70, Supplement 33, New York, Marcel Dekker, 2002.
- FORD, Barbara. *Information Literacy as a Barrier*. 60th IFLA General Conference - Conference Proceedings - August 21-27, 1994.

- GETTY, N.K., B. Band, S. K. Burns and Linda Piele. "Using Courseware to Deliver Library Instruction via the Web: Four Examples". *Reference Services Review*, 28, 4, 2000.
- GRAFSTEIN, Ann. "A Discipline-Based Approach to Information Literacy". *The Journal Academic Librarianship*, XXVIII, sayı 4, 2002.
- GRASSIAN, Esther S. ve Joan R. Kaplowitz. *Information Literacy Instruction: Theory and Structure*. New York, Nel-Schuman Publisher, Inc., 2001.
- GÜRDAL, Oya. "Yaşamboyu Öğrenme Etkinliği". *Türk Kütüphaneciliği*, XIV, sayı 2, 2000.
- GUINCHAT, Claire. *Bilgi ve Dokümantasyon Çalışma Tekniklerine Genel Giriş*. Çev. Sönmez Taner. Ankara: Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, 1990.
- HANCOCK, Vicki E. "Information Literacy for Lifelong Learning." *ERIC Digest CD-ROM Fulltext*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1993.
- HARASIM, Linda. "Shift Happens: Online Education as a New Paradigm in Learning". *Internet and Higher Education*, 3, 2000.
- Information Competence in the CSU* [California State University]: *A Report*. Information Competence Work Group. [Chair] Susan C. Curzon. California State University. Apr. 1995. 16 Aralık. 2006.
- <<http://library.csun.edu/susan.curzon/infocmp.html>>.
- ISTE. National International Technology Standards for Students. Eugene: ISTE Publications, 1998.
- JINGXIA, Li. "The public library and citizens' information literacy education in China: a case study of Wuhan area, China. 68th IFLA Council and General Conference. August 18-24, 2002.
- KAPITZKE, Cushla. "Information Literacy: The Changing Library". *Journal of Adolescent & Adult Libraries*, XXXI, sayı 1, 2001.
- KAPTAN, Saim. *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekişik Matbaası, 1989.

- KELLNER, D. New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81. 2001.
- KNAPP, Patricia B. "A Suggested Program of College Instruction in the Use of the Library." *Library Trends*, 1956, 26(3). 21 Aralık 2006. <<http://www.umi.com>>
- KURBANOĞLU, S. ve B. AKKOYUNLU. "Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI, 2001.
- KURBANOĞLU, Serap. "Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Önemi ve Okul Kütüphanecilerinin Bu Alandaki Rolü". *Türk Kütüphaneciliği*, II, sayı 1, 2001.
- LENOX, M. F. and M. L. WALKER. "Information literacy: challenge for the future." *International Journal of Information and Library Research*. IV, sayı 1, 1992.
- LENOX, MARY F. and MICHAEL L. WALKER. Information literacy in the educational process. *The Educational Forum*. 57(2) 1993.
- LOVELESS, A. M. ve D. J. LONGMAN. "Information Literacy: Innuendo or Insight?" British Educational Research Association Annual Conference, September 11-14 1997.
- MARCUM, James, "Rethinking Information Literacy," *The Library Quarterly* 72, no. 2 January 2002.
- McCRANK, Lawrence J. "Academic Programs for Information Literacy: Theory and Structure". *RQ*, XXXI, sayı 4, 1992.
- McKenzie, Jamie. "The Information Literate School Community". *FNO, From Now On, The Educational Technology Journal*, 8(1), 1998. 8 Aralık. 2006. <<http://www.fno.org/sept98/infolit.html>>
- Murray, Bridget. "What Psych Majors Need to Know." *Monitor on Psychology*, July–Aug. 2002. 24 Kasım 2006. <<http://www.apa.org/monitor/julaug02/psychmajors.html>>
- National Forum an Information Literacy (NFIL),1990. 20.Eylül 2006. <<http://www.infolit.org>>

- NEELY, Teresa Y. *Sociological and Psychological Aspects of Information Literacy in Higher Education*. Lanham, The Scarecrow Press, 2002.
- New England Association of Schools and Colleges (NEASC). Standards for accreditation, Commission on Institutions of Higher Education. 2001. 26 Aralık 2006. <<http://www.neasc.org/cihe/stanicihe.htm>>
- NUGENT, C. ve R. MYERS. "Learning by Doing: The Freshman-year Curriculum and Library Instruction". *Research Strategies*, XVII, 2000.
- OBERMAN, Cerise. "Library Instruction: Concepts & Pedagogy in the Electronic Environment". *RQ*, 35(3), 1996.
- OBERMAN, Cerise. "The Institute for Information Literacy: Formal Training is a Critical Need". *College and Research Libraries News*, 59(9), 1998.
- OBERMAN, Cerise; Lindaur, B.G.; Wilson, Betsy. *How is Your Library Measuring up?: Integrating Information Literacy into the Curriculum.*(*College and Research Libraries News: Conference Circuit*). 2001. 14 Kasım. 2006. <<http://www.ala.org/acrl/ilitq.html>>.
- Ocotillo Report'94*. Information Literacy. Prep. Committee Report, Linda Evans ve diğerleri. Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI) Maricopa County Community College District, Arizona, 1994.
- ORR, D.M. APPLETON ve M. WALLİN. "Information Literacy and Flexible Delivery: Creating a Conceptual Framework and Model". *The Journal of American Librarianship*, XXVII, sayı 6, 2001.
- ODLIS: Online Dictionary of Library and Information Science*, 2002. Ed. Joan M. Reitz. 22 Eylül 2006. <<http://www.wcsu.edu/library/odlis.html>>.
- OWUSU-ANSAH, Edward K. "Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It." *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), July 2003.
- PAUSCH, L. M. ve M. P. POPP. *Assesment of Information Literacy: Lessons from the Higher Education Assesment Movement.*(1997). American Library Association. 14 Kasım 2006. <<http://www.ala.org/acrl/paperhtm/d30.html>>.

- PLOTNICK, Eric. "Information Literacy: Definations/Perspectives". *Teacher Librarian*, XXVIII, sayı 1, 1997.
- Plotnick, E. Definitions/perspectives. *Teacher Librarian*, 28, no. 1, 27-9. 2000. 12 Kasım 2006. <<http://vnweb.hwwilsonweb.com.ezproxy.umw.edu:2048>>.
- RADER, Hannalore B. "Information Literacy:a Revolution in the Library". *RQ*, XXXI, sayı 1, 1991.
- RADER, Hannolere B. "Information Literacy and the Undergraduate Curriculum. (The Library and Undergraduate Education)". *Library Trends*, 44(2), Fall 1995.
- RADER, Hannelore B. "Library Instruction and Information Literacy-1996." *Reference Services Review*, 25(3-4), Fall-Winter 1997b.
- RADER, Hannelore B. "Library Instruction and Information Literacy-1998." *Reference Services Review*, 27(4),1999.
- RADER, Hannelore B. "Library Instruction and Information Literacy-1999." *Reference Services Review*, 28(4), 2000a.
- RADER, Hannelore B. "Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review." *Library Trends*, 51(2), Fall 2002.
- REINKING, D. *Electronic literacy* (Perspectives in Reading Research series). Athens, GA: National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 324).1994.
- REITZ, Joan M. *ODLIS: Online Dictionary of Library and Information Science*. 2002. 18 Mart. 2006 <<http://www.wcsu.edu/library/odlis.html#T>>.
- Revised IT Strategic Plan 2003 – FOR CONSULTATION 12 Kasım 2006.
<http://www.uwa.edu.au/it/__data/page/13811/IT_Strategy_Revision_2003_-_Sep-update.doc>.
- ROCKMAN, Ilene F. *Information Literacy into the Higher Education Curriculum : Practical models for transformation*. Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
- SAAD, M.S.M. ve A.N. ZAINAB. Information lietracy programmes in Malaysian public universities: an observation. 68th IFLA Council and General Conference. August 18-24. 2002.

- SAATÇIOĞLU Ö., Ö. ÖZMEN ve P.S. ÖZER. Bilgi Okuryazarlığı: Üniversite Eğitiminde Yeni Bir Boyut. I.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi tebliğleri, İzmit: Kocaeli Üniversitesi 10-11 Mayıs 2002.
- SACCHANAND, Chutima. "Information literacy insruction to distance students in higer education: librarians' key role. 68th IFLA Council and General Conference. Agust 18-24, 2002.
- SCANS. "What work requires of schools: A SCANS report for America 2000." Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (ED 332 054). 1991.
- SCANS. What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000. The Sevretary's Commission on Achieving Necersarry Skills, U.S. Department of Labor. 22 Kasım.2006. <<http://www.uni.edu/darrow/frames/scans.html>>.
- SCHWARZ, Gretchen. "Renewing Teaching Through Media Literacy". *Kappa Delta Pi Record*, XXXVII, sayı 1, 2000.
- SEAMANS, Nancy H. "Information Literacy: A Study of Freshman Students's Perceptions, with Recommendations". (Unpublished Doctoral Dissertation). Blacksburg,Viginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2001.
- SHAPIRO, Jeremy and Hughes, Shelley, "Information Literacy as a New Liberal Art: Enlightenment Proposals for a New Curriculum," *Educom Review* 31, no.2 (March/April 1996): par.13. 11 Kasım 2006.
- <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html> >.
- SHEEHY, Ethly Jean. "Student Teacher Mentoring Program: Teacher Tranining for Information Literacy in the Classroom". (Unpublished Doctoral Dissertation). Albany: State University of New York, 2001.
- SMALL, RUTH V. Designing digital literacy programs with IM-PACT: Information motivation, purpose, audience, content and technique. Neal-Schuman Publishers, New York, 2005.
- SMITH, JANE BANDY. Teaching & testing information literacy skills. Linworth Publishing, Ohio, 2005.
- SNAVELY, L. ve NATASHA COOPER. "The Information Literacy Debate". *The Journal of Academic Librarianship*, XXIII, sayı 1, 1997.

- Society of College, National and University Libraries (SCONUL). Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper. Prep. By SCONUL Advisory Committee on Information Literacy. October 1999. 3 Aralık 2006. <http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/Seven_pillars.pdf>
- SPITZER, K. L. ve M. B. EISENBERG. Carrie A. Lowe. *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. IR-104, 1998.
- State University of New York (SUNY) Council of Library Directors. *Literacy Initiative: Final Report, September 30, 1997*. 2 Aralık 2006. <<http://olis.sysadm.suny.edu/sunyconnect2/ili/final.htm>>.
- TUCKER, John Mark. "User Education in Academic Libraries: A Century in Retrospect". *Libray Trends*, 29. 1980.
- TUCKETT, H.W. Computer literacy, information literacy and the role of instruction librarian in coping with information illiteracy: Bibliographic instruction for the information age. Ann Arbor MI:Pieran Pres. 1989.
- Türkiye 2. Bilişim Şurası. Taslak Rapor. 10-11 Mayıs 2004. 24 Aralık 2006. <<http://www.bilisimsurasi.org.tr/raporlar/TaslakRapor.pdf>>.
- TÜSİAD. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. Türk Sanayi ve İşadamları Derneği. (Rapor No: TY/184/1999). Ankara, 1999. 31 Aralık 2006. <<http://www.tusiag.odg/turkish/rapor/mesleki/mesleki02-1.pdf>>.
- United States National Commission on Excellence in Education, A Nation Risk:The Imperative for Educational Reform. April 1983. 17 Aralık 2006. <<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>>
- University of Arizona Library . Information Literacy Project. Information Literacy Defined. 1996. 07 Aralık 2006. <<http://dizzy.library.arizona.edu/infolit/DEFINE.HTM>>
- University of Massachusetts, Dartmouth. Information Literacy Project: Defining Competencies. 1996. 10 Kasım 2006. <<http://www.lib.umassd.edu/INFOLIT/InfoLit.html>>

- WARMKESSEL, M.M., J.M. McCade. "Integrating Information Literacy into the Curriculum". *Research Strategies*, 15, 2, 1997.
- WEBBER, S. & JOHNSTON, B. Information literacy and community: a UK perspective in: D. BOOKER (Ed.) *Proceedings of the 5th National Information Literacy Conference* (Adelaide, Auslib Press).2002
- WEBBER, Sheila. "An International Information Literacy Certificate: Opportunity or Dead-end?". *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*, Berlin, 1-9 August, 2003.
- WESTON, Cynthia; T. Gandell; L. McAlpine; A. Finkelstein. "Designing Instruction for the Context of Online Learning". *The Internet and Higher Education*, 2(1), 1999.
- WILLIAMS, Janet L. "Creativity in Assesment of Library Instruction". *Reference Services Review*, 28(4), 2000.
- YURDADOG, Berin U. "Enformasyon Devrimi'nin Getirdikleri, Götüremedikleri". *Kütüphanecilik Bölümü 25. Yıl'a Armagan*. Ankara: H.Ü. Kütüphanecilik Bölümü, 1997.
- ZHANG, Wenxian. "Building Partnerships in Liberal Arts Education: Library Team Teaching". *Reference Services Review*, XXIX, sayı 2, 2001.
- ZOLLER, Uri, David Ben-Chaim. "Computer Inclination of students and Their Teachers in the Context of Computer Literacy Education" *The Journal of Computers in Mathematics and science Teaching*, XV, sayı 4, 1996.

EKLER

1. ANKET FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu anketten elde edilen veriler, Selçuk Üniversitesi Halkla İlişkiler Bölümü Araştırma Yöntemleri Anabilimdalı'nda çalışılmakta olan “Yüksek Öğretimde Bilgi Okuryazarlığı: Selçuk Üniversitesi Örneği” konulu Yüksek Lisans tezinde kullanılacaktır.

Bu anket; dersleriniz ile ilgili bir araştırmayı yaparken kullandığınız bilgi arama becerileri ile ilgili birçok konuyu içerir. Çalışmanın genel amacı, enstitü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin saptanarak, bu bilgiler doğrultusunda öneriler geliştirmektir.

Anket formunu dolduran kişinin kimliği önemli olmadığından, lütfen isminizi belirtmenize gerek yoktur.

Her bir ifadeyle ilgili durumunuzu seçtiğiniz cevabın yanındaki kutucuğu işaretleyerek belirtebilirsiniz. Cevaplarınızı en doğru şekilde verebilmeniz için, her bölümün başındaki açıklamaları dikkatlice okumanız yararlı olacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşması tamamen sizin katılımınıza ve vereceğiniz doğru cevaplara bağlıdır. Anket formunu doldurmada göstereceğiniz dikkat, özen ve sabır için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Muhammet Kızıl

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Halkla İlişkiler Bölümü
Araştırma Yöntemleri Anabilimdalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

İş Tel: 223 24 25
E-mail: mukizil@selcuk.edu.tr

1. Cinsiyet: () Bay () Bayan

2. Bağılı olduğunuz enstitü:

() Sosyal Bilimler Enstitüsü () Sağlık Bilimleri Enstitüsü () Fen Bilimleri Enstitüsü

3. Enstitüdeki eğitiminizin aşaması: () Yüksek Lisans () Doktora

4. Akademik göreviniz: (Okutman, Araştırma Görevlisi, Uzman vb.) () Evet () Hayır

Değerli Katılımcı,	Çok zorlanıyorum	Zorlanıyorum	Bazen Zorlanıyorum	Zorlanmıyorum	Hiç zorlanmıyorum
Bu bölüm bilgi ile ilgili konularda (bilgi arama,bulma, kullanma, sunum gibi) zorlandığınız alanları belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri okuyarak ilgili seçeneği işaretleyiniz. İfadede belirtilen konudaki zorlanma dereceniz sorulmakta ve sunulan 5 seçenekten birini işaretlemeniz istenilmektedir.					
1. Araştırma konusunu belirlemede	1	2	3	4	5
2. Bilgi gereksinimi ifade etmek, tanımlamak ve formüle etmek gerektiğinde	1	2	3	4	5
3. Bilgi ihtiyacımı tanımlayan anahtar terimleri ve kavramları belirlemede	1	2	3	4	5
4. Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta	1	2	3	4	5
5. İhtiyaç duyduğum bilgiyi nerede ve nasıl bulacağımı belirlemede	1	2	3	4	5
6. Bilgi kaynaklarının kütüphane, arşiv, araştırma merkezleri, veritabanları, tarama motorları gibi bilgi depolarında nasıl organize edildiğini anlamada (sınıflama sistemleri, konu başlıkları, kavramlar dizini vs)	1	2	3	4	5
7. Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını kullanmada (ansiklopedi, indeks, rehber, yıllık, online veritabanları vs)	1	2	3	4	5
8. Bilgi kaynaklarını amaçları ve hitap ettikleri kitle açısından ayırt edebilmede (popüler bilgi/ akademik bilgi, güncel bilgi/geriye dönük bilgi)	1	2	3	4	5
9. Araştırmamı yürütürken birinci ve ikinci el kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı belirlemede	1	2	3	4	5
10. İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek için gerçekçi bir plan ve zaman yönetimi yapmada	1	2	3	4	5
11. Yerel kaynaklar dışında bilgi arama işlemini genişletebilme konusunda kararlar alabilmede (kütüphaneler arası ödünç verme- başka yerlerdeki bilgi kaynaklarını kullanabilme, belge sağlama hizmeti,resim, video, metin veya ses belgeleri elde edebilme vb.)	1	2	3	4	5
12. Uygun araştırma yöntemini belirlemede	1	2	3	4	5
13. Araştırma yöntemime uygun bilgi kaynaklarını belirlemede (bibliyografya, indeks, web vb.)	1	2	3	4	5
14. Araştırma konusuna uygun elektronik veritabanı seçme ve kullanmada	1	2	3	4	5
15. İnternet bilgi araçlarını kullanmada (Arama motorları, indeksler, metadata arama motorları)	1	2	3	4	5
16. Kütüphanede aradığım bilgileri bulmada	1	2	3	4	5
17. Kütüphane katalogundaki bilgileri çözümlemede	1	2	3	4	5
18. Farklı kütüphaneleri kullanmada	1	2	3	4	5
19. Bilgi erişim sistemlerindeki (and, or, not,like , boole işleçleri gibi”) tarama tekniklerini kullanmada	1	2	3	4	5
20. Bilgisayar ile bilgi ararken tarih, dil, belge türü, format sınırlamalarını kullanmada	1	2	3	4	5

	Çok zorlanıyorum	Zorlanıyorum	Bazen Zorlanıyorum	Zorlanmıyorum	Hiç zorlanmıyorum
21. İhtiyaç duyulan bilgiye erişim için üniversitemizde bulunan farklı uzman online veya birim hizmetlerini kullanmada (Kütüphaneler arası ödünç verme sistemi, belge sağlama, mesleki kuruluşlar, araştırma merkezleri, referans birimi)	1	2	3	4	5
22. Erişilen bilgiyi elde ederken ve depolarken farklı teknolojik imkanlardan uygun olanı seçerken ve kullanırken (tarayıcı, printer, kopyala/yapıştır, farklı depolama birimleri)	1	2	3	4	5
23. Elde edilen bilgiyi doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik, güncellik gibi etkenler açısından değerlendirmede	1	2	3	4	5
24. Elde edilen bilgileri okuyup temel fikirlerini belirlemede	1	2	3	4	5
25. Kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kendi sözcüklerimle ifade etmede	1	2	3	4	5
26. Elde edilen bilgiyi yorumlamada	1	2	3	4	5
27. Web kaynaklarını (Güvenilirlik, doğruluk, güncellik, tarafsızlık vb) değerlendirme ölçütlerini yorumlamada	1	2	3	4	5
28. Bilginin önyargı, kar amacı, yönlendirme, propaganda gibi mantıksal hatalar barındırabilecek unsurlarını değerlendirmede	1	2	3	4	5
29. Elde edilen bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede	1	2	3	4	5
30. Bilgi ararken başarısız olduğumda farklı yaklaşımları denemede	1	2	3	4	5
31. Tablo-grafik gibi görsel bilgileri yorumlamakta	1	2	3	4	5
32. Elde edilen bilgilere dayalı sonuçlar ortaya koymada	1	2	3	4	5
33. Hedef kitle için en uygun sunum formatını belirlemede	1	2	3	4	5
34. Bilgi ürününün bölümlerini amaç ve formata uygun olarak düzenlemede (Giriş, gelişme, kapak, kaynakça vb)	1	2	3	4	5
35. Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmada (Rapor, makale vb.)	1	2	3	4	5
36. Sonuçları sözlü olarak sunmada	1	2	3	4	5
37. Araştırma sonuçlarının sunumunda sınırlandırmalar yapmada (Zaman, sayfa sayısı, boyut vb)	1	2	3	4	5
38. Kullanılan kaynakların belirtilmesinde (Kaynakça ve bibliyografya vb. hazırlamakta)	1	2	3	4	5
39. Metin içinde gönderme yaparken ve dipnot vermede	1	2	3	4	5
40. Değişik kaynaklar için kaynakçada hangi tür bilgilerin aktarılacağını belirlemede (Web sayfası, makale, kitap vb.)	1	2	3	4	5
41. Bilginin sunumunda hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede (Power point slaytı, word, video, pdf vb.)	1	2	3	4	5
42. Kullanılacak olan bilginin gizlilik ve güvenlik ile ilgili yükümlülüklerini bilme ve uygulamada	1	2	3	4	5
43. Düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilgili konuları anlamada	1	2	3	4	5
44. Bilgisayar metin, ses, veri ve resim dosyalarının yasal olarak elde etme, depolama ve dağıtımı ile ilgili işlemleri anlamada ve takip etmede	1	2	3	4	5
45. Bilgi edinme hakkı ve eşitliği ile ilgili konuları anlamada	1	2	3	4	5
46. İnsan odaklı araştırmalarda kurumsal politikaların algılanmasında	1	2	3	4	5
47. Uygun dokümantasyon stiline seçilmesi ve kaynaklara atıf yapılmada	1	2	3	4	5
48. Telif hakkı olan materyallerin kullanımında gerekli izin belirtilmesinde	1	2	3	4	5

