

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

DİJİTAL ÇAĞDA BİLGİ OKURYAZARLIĞI:
ÇOK KATMANLI BİLGİ OKURYAZARLIĞI
MODELİ

Kübra AYIK

2502180011

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Mehmet CANATAR

İSTANBUL – 2022

ÖZ

DİJİTAL ÇAĞDA BİLGİ OKURYAZARLIĞI: ÇOK KATMANLI BİLGİ OKURYAZARLIĞI MODELİ KÜBRA AYIK

Bilgi okuryazarlığı, bilgi çağı olarak adlandırdığımız bu çağda bir birey için temel bir yaşam becerisi olarak kabul edilir. Bu nedenle, birçok disiplinde çok sayıda araştırmacı tarafından elli yılı aşkın bir süredir bu konu üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Bilgi okuryazarı olmanın tanımları ve gereksinimleri, bu zaman süresi boyunca değişmiş ve gelişmiştir. Pek çok bilim adamı, okuryazarlık tanımının ve niteliklerinin esas olarak çağın bilgi uygulamaları ve teknolojik gelişmeleri tarafından belirlendiğini öne sürmektedir. Bu nedenle insanların bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve paylaşma süreçleri, yolları ve araçları bilgi okuryazarı olmanın doğasını ve gerekliliklerini ortaya koymaktadır. İçinde bulunduğumuz çağ, bireylerin sadece bilgi kullanıcısı değil aynı zamanda bilgi inşasına aktif olarak katkıda bulunduğu, sosyal süreçler yoluyla çoğunlukla ağ bağlantılı ve elektronik araçlarda bilginin erişildiği, kullanıldığı, yeniden yapılandırıldığı ve paylaşıldığı dijital çağ olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca, kullanıcı dostu ekranların sağladığı kolaylıklar ve küreselleşmenin iletişimdeki etkileri nedeniyle bilgi kaynaklarının semiyotik yapısı, baskın olarak tek katmanlıdan (modludan) (dilsel) çok katmanlı (multimodal) semiyotik yapıya evrilmiştir. Bu nedenle bu çağda bireylerin sadece dilsel okuryazar olmaları yetersiz olup, bireylerden çok katmanlı bilgi kaynaklarını anlamlandırabilen ve tasarlayabilen çok katmanlı okuryazar olmaları beklenmektedir. Bu çalışma, dijital çağda bilgi okuryazarı olmanın doğası ve yetkinlikleri üzerine odaklanmakta ve bilgi okuryazarı olmanın kuram ve uygulama seviyesinde tanımını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Daha önce yapılan çalışmalar temel alınarak bu çalışmada dijital çağda bilgi okuryazarlığının doğasını ve yetkinliklerini tanımlamak için ilk olarak; ACRL (2016) çerçevesi ve çok katmanlı okuryazarlık terimi bütünleştirilmiş ve çok katmanlı bilgi okuryazarlığı kavramı kullanılmıştır. İkinci olarak bu çalışma; bireylerin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı yeterliliklerini geliştirmek için verimli öğrenme etkinliklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada amaçlara ulaşmak

için durum çalışması ve eylem araştırmasını içeren nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya lisansüstü düzeyinde 16 Bilgi ve Belge Yönetimi öğrencisi gönüllü katılım göstermiştir. Öğrenme etkinlikleri çevrimiçi ve çevrimdışı platformlar aracılığıyla bir eğitim/öğretim dönemi boyunca uygulanmıştır. Bütün katılımcılar dönem boyunca çalışmanın bütün evrelerinde bulunmuş olup, çalışmanın bitimine kadar devamlılık göstermişlerdir. Veri kaynakları; araştırma boyunca üç kez boylamsal olarak uygulanan bilgi okuryazarlığı testleri, bireysel çok katmanlı bilgi okuryazarlığı mülakatları ve katılımcıların bilgi kaynakları tasarımlarıdır. Sonuçlar; öğrenme etkinlikleri öncesinde katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerilerinin düşük olduğunu göstermiştir. Belli pedagojik niteliklere sahip öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı öğrenme etkinliklerinin yapılmasından sonra, çok katmanlı bilgi okuryazarlığı yeterliklerinde iyileşmeler gözlemlenmiştir. Çalışma ilk olarak; bilgi okuryazarı olmanın tanım ve yetkinliklerinin çağın bilgi kültürü ve uygulamalarına göre yeniden tanımlanması ve güncellenmesi gerektiğini ve dijital çağda çok katmanlı bilgi okuryazarlığının uygun ve etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. İkinci olarak; eğitim faaliyetleri, öğrenenlerin kendi bilgilerini önceki bilgiler üzerine inşa ettikleri ve öğrenenlerin bilgilerini günlük yaşama ve akademik bilgi okuryazarlığı uygulamalarına dönüştürmelerini sağlayan etkili pedagojik stratejilere dayanmalıdır. Üçüncüsü ise; harmanlanmış (yüzyüze ve çevrimiçi) öğrenme etkinlikleri, çok katmanlı bilgi okuryazarlığı için en iyi öğretim stratejisi olarak görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Çağ, Bilgi Okuryazarlığı, Çok Katmanlı Okuryazarlık, Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı, Yeni Okuryazarlıklar.

ABSTRACT

INFORMATION LITERACY IN THE DIGITAL AGE: MULTIMODAL INFORMATION LITERACY MODEL

KÜBRA AYIK

Information literacy is considered as a central life skill for an educated person. Therefore, it has been studied for more than fifty years by numerous researchers across many disciplines. The definitions and requirements for being information literate has been changed and evolved through this research timeline. Many scholars posit that this definition and set of literacy specifications is mainly determined by the information practices and technological developments in the age. Therefore, as the processes, the ways, and the tools by which people access, use, and share information paves nature and standards of being information literate persons. The age we live is called as digital age where information is located, accessed, used, re-constructed and shared mostly on web connected and electronic tools through social processed where the persons are not only users of information but also active contributors of information construction. Furthermore, since the affordances provided by user friendly screens and the effects of globalization in communication, the semiotic structure of information resources has been evolved from dominant monomodal (linguistic) to multimodal semiotic structure. Therefore, being linguistic literate is inadequate and persons are expected to be multimodal literate who can make meaning and design multimodal information resources. This study is focused on the nature and competencies of being information literate in digital age and aims to define a theoretical and an operational definition of being information literature. Regarding previous research, this study firstly integrates ACRL (2016) framework and multimodal literacy term to define nature and competencies of information literacy in digital age and used the term of multimodal information literacy. Second, the current study aims to explore the effective learning activities to develop multimodal information literacy competencies. To address these aims, qualitative research method including case study and action research is employed. Sixteen graduate-level Information and Records Management students participated to the study. Learning activities are applied through an educational term

via synchronous and asynchronous virtual platforms. The data resources were information literacy tests applied longitudinally three times across the research, individual multimodal information literacy interviews, and participants' design of information resources. Results demonstrated that participants' multimodal information literacy skills were low before the learning activities. After the application of the learning activities, which has its own pedagogical characteristics, learner agency, and learner engagement, there observed improvements in the multimodal information literacy competencies in the results. The study demonstrates that the definition and competencies of being information literate must be re-defined and updated according to information ethos and practices of the age and multimodal information literacy is an appropriate and effective candidate. Second, the educational activities must be based on effective pedagogical strategies through which learners build their own knowledge on previous ones and through which learners are enabled to transform their knowledge into daily life and academic information literacy practices. Third, as a main constraint of the study, the blended (inperson and digital) learning activities seem the best instructional strategy for effective multimodal information literacy.

Keywords: Digital Age, Information Literacy, Multimodal Literacy, Multimodal Information Literacy, New Literacies.

ÖNSÖZ

Bilgiyi üretme, saklama, kullanma ve paylaşma insanoğlunun tarihi boyunca yaşamının içerisinde olan ve toplumların gelişmesine katkıda bulunan gerçeklerdir. Çağlar değişse de bu gerçekler değişmemektedir. Fakat bu eylemlerin gerçekleşmesini mümkün kılan araçlar ve süreçler sürekli değişmektedir. Bu yüzden insanların bu faaliyetleri yapabilmeleri için araçları kullanabilmesi ve bilgi pratiklerindeki süreçlere dahil olmaları beklenmektedir. Elektronik araçların icadı ve bilgi pratiklerinde kullanımı bilgi patlamasına neden olmuş ve önceden bilgi yoksunluğu probleminin yerini bilgilerin fazla olması ve insanların bunları ihtiyaçları doğrultusunda nasıl kullanacaklarını bilmemesi problemlerine bırakmıştır. Bu sebeple bilgi okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmıştır. Bilgi pratiklerinde kullanılan araçlar ile bilgi pratiklerindeki süreçler bu kavramın ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin tanımını belirleyen genel etmenler olmuşlardır. Bu çalışma; bilgi kültürünün, okuryazar rollerinin ve bilgi kaynaklarının anlamlandırılması için okuryazarlık tanımının derinden değiştiği ve dijital çağ diye adlandırılan zamanda bilgi okuryazarlığı kavramı ve öğretimi üzerine odaklanmıştır. Çalışma, son zamanlarda okuryazarlık alanında çalışan akademisyenler tarafından rağbet gören multimodal (“multimodal” kavramı bundan sonra “çok katmanlı” olarak kullanılacaktır) okuryazarlık ve ACRL (2016) bilgi okuryazarlığı çerçevesinin sentezi olan ‘çok katmanlı bilgi okuryazarlığını’ araştırmıştır. Bilgi okuryazarlığının çok katmanlı okuryazarlık bakış açısı ile sunulmasının nedeni; bilgi kaynaklarının dijital çağda yazı baskınlığını yitirmiş olması ve dijital çağ araçları üzerinden sunulan bilgi kaynaklarının semiyotik yapıları yoğunlukla ses, görüntü, müzik, hareketli metinler, titreşim vb. gibi sistemlerle sağlanmasıdır. Bu nedenle bu çağda bilgi okuryazarlığı çok katmanlı olarak ele alınması gerekmektedir. Mevcut çalışma bu çerçevenin dijital çağda bilgi okuryazarlık tanımını ve yeterliliklerini nasıl karşıladığını ve bu çerçeve tarafından ileri sürülen okuryazar becerilerini kazandırabilecek öğretim etkinliklerini araştırmıştır.

Araştırmamın her aşamasında desteklerini esirgemeyen, araştırmam için yüreklendiren, doktora öğrenimim boyunca her türlü bilimsel desteğini sunan ve paylaşımlarıyla hem akademik hem de günlük yaşamıma ışık tutan kıymetli danışman

hocam Prof. Dr. Mehmet CANATAR'a en içten saygı, minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alarak engin bilgileriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Bilgin AYDIN ve Prof. Dr. Ümit KONYA'ya sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca doktora savunma sınavımda yer alan değerli jüri üyesi hocalarım; Prof. Dr. Remziye Tuba KARATEPE'ye, Prof. Dr. Ahmet Oğuz İCİMSOY'a, Doç. Dr. Işıl İlknur SERT'e ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fahri FURAT'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Doktora çalışmalarım süresince kıymetli desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Murat DEMİR ve Doç. Dr. Mustafa DURGUN'a en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Özellikle bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok önemli yere sahip olan ve çalışmama gönüllü olarak katılım sağlayan 16 kıymetli meslektaşına büyük teşekkür ederim. Çalışmanın gizlilik ilkesinden dolayı isimlerinizi paylaşamasam da çalışma boyunca göstermiş olduğunuz sabır, fedakârlık ve ilgi-alakalarınızdan dolayı da teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde karşılıksız emekleri olan sevgili annem Ayşe ÖZYURT, sevgili babam Mesut ÖZYURT ve kardeşlerime ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ve,

Sevgili Eşim Zekai; hayatıma girdiğin günden beri sevgini, desteğini ve ilgini hiçbir zaman esirgemedin. Örnek olan çalışma ahlakın, sağladığın motivasyon ve verdiğin cesaret ile aşamayacağım bir engelin olacağına inanmıyorum. Bu tezi sana armağan ediyorum...

KÜBRA AYIK

İSTANBUL, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
RESİMLER LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM ÇALIŞMANIN ETMENLERİ

1.1. ÇALIŞMANIN AMACI.....	10
1.2. HİPOTEZ	11
1.3. ARAŞTIRMA SORULARI.....	11
1.4. ÇALIŞMANIN KAPSAMI, SINIRLILIKLARI VE VARSAYIMLARI.....	12
1.5. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ VE ORJİNAL KATKISI.....	13

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. OKURYAZARLIK	15
2.2. BİLGİ OKURYAZARLIĞI	19
2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Üzerine Türkiye’deki Başlıca Çalışmalar	37
2.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞI MODELLERİ, STANDARTLARI VE ÇERÇEVELERİ	42

2.4. ACRL (2016) ÇERÇEVESİ- FRAMEWORK FOR INFORMATION LITERACY FOR HIGHER EDUCATION	53
2.4.1. Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır.....	55
2.4.2. Süreç Olarak Bilgi Oluşumu.....	57
2.4.3. Bilginin Değeri Vardır	59
2.4.4. Sorgulama Olarak Araştırma	60
2.4.5. Bilimsel İletişim.....	62
2.4.6. Stratejik Keşif Olarak Arama	64
2.5. YENİ OKURYAZARLIKLAR.....	72
2.6. BİLGİ OKURYAZARLIĞI SINIFLANDIRMASI	77
2.6.1. Otonom-Geleneksel Bakış Açısı.....	82
2.6.2. Otonom-Çevresel Bakış Açısı	82
2.6.3. Otonom- Paradigma Bakış Açısı	83
2.6.4. İdeolojik-Geleneksel Bakış Açısı	84
2.6.5. İdeolojik-Çevresel Bakış Açısı	85
2.6.6. İdeolojik- Paradigma Bakış Açısı	86
2.7.1. Bilgi Kaynaklarını Anlamlandırabilmek ve Okuryazarlık Kavramına Yeni Bir Bakış	89
2.7.2. Sosyal Semiyotik Kuram	91
2.7.3. Katman (Mod) ve Çok Katmanlılık (Multimodalite)	93
2.7.4. Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Yaklaşım	95
2.7.5. Sosyal Semiyotik Çok Katmanlı Yaklaşım Göre Metin Kavramı ve Ekran Tabanlı Metinler	97
2.7.6. Çok Katmanlı Okuryazarlık.....	98
2.8. ÇOK KATMANLI BİLGİ OKURYAZARLIĞI.....	100
2.8.1. Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi	104
2.9. BİLGİ OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ TANIMLARI YAKLAŞIM VE UYGULAMALARI	109
2.9.1. Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Tanımı ve Pedagojik Yaklaşımı	112
2.9.2. ÇKBOY (Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı) Eğitimi Öğretim Aktiviteleri ve Çıktıları	115

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ.....	122
3.1.1. Nitel Araştırma Terimi	122
3.1.2. Durum Çalışması	123
3.1.3. Eylem Araştırması	124
3.2. ÇALIŞMANIN KATILIMCILARI VE ÖRNEKLEMİ.....	126
3.3. ARAŞTIRMA PROSEDÜRÜ	128
3.3.1. Araştırmanın Uygulama Prosedürü	128
3.3.2. Araştırmanın Uygulanması ve Uygulama Planı	128
3.4. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ VE VERİ TOPLANMASI	131
3.4.1. Veri Toplama Araçları.....	132
3.4.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Testleri:	132
3.4.1.2. ÇKBOY Mülakatlar (Ön/Son)	133
3.4.1.2.1. Araştırma Uygulaması Öncesi ve Sonrası Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Pratiği ve Tasarımları	134
3.5. VERİ ANALİZİ.....	135
3.5.1. Nicel ve Nitel Veri Analizi	135
3.5.2. Çok Katmanlı Metin Analizi	136
3.5.2.1. Gösterimsel Varyasyonlar.....	137
3.5.2.2. Gösterimlerin Semiyotik Zenginlik Parametresi Olarak Gösterimlerin Boyutsallığı.....	138
3.6. GÜVENİLİRLİLİK VE GEÇERLİLİK	140
3.6.1. Güvenilirlik.....	140
3.6.2. Geçerlilik	141

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. UYGULAMA ÖNCESİ ELDE EDİLEN BULGULAR.....	146
4.1.1. Uygulama Öncesi I. Bilgi Okuryazarlığı Testi- Ön Test.....	146
4.1.2. Uygulama Öncesi Bilgi Kaynağı Tasarımları.....	151
4.1.2.1. Katılımcıların Uygulama Öncesi Bilgi Kaynağı Tasarımlarına İlişkin Örnek Durumlar	156
4.1.3. Uygulama Öncesi Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Bireysel Mülakatları- Bireysel Ön Mülakatlar.....	160
4.2. UYGULAMA SIRASINDA ELDE EDİLEN BULGULAR.....	206
4.2.1. Uygulama Sırası II. Bilgi Okuryazarlığı Testi- Ara Test	206
4.3. UYGULAMA SONRASINDA ELDE EDİLEN BULGULAR.....	211
4.3.1. Uygulama Sonrası Bilgi Kaynağı Tasarımları.....	211
4.3.1.1. Katılımcıların Uygulama Sonrası Bilgi Kaynağı Tasarımlarına İlişkin Örnek Durumlar	218
4.3.2. Uygulama Sonrası III. Bilgi Okuryazarlığı Testi- Son Test.....	222
4.3.2.1. Uygulama Öncesi-Sırası ve Sonrası Testlere Verilen Doğru-Yanlış Sayıları	226
4.3.3. Uygulama Sonrası Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Bireysel Mülakatları- Bireysel Son Mülakatlar	228
SONUÇ.....	261
KAYNAKÇA	270
EKLER.....	300
ÖZGEÇMİŞ.....	316

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveseler Listesi.	44
Tablo 2.2: Okuryazarlığın Altı Bakış Açısını Tanımlayan Çerçevesi.	81
Tablo 3.1: Araştırma Uygulama Etkinlikleri	130
Tablo 3.2: Puanlayıcı İçi Kodlamanın Kappa Testi Benzerlik Oranları	143
Tablo 3.3: Puanlayıcılar Arası Kodlamanın Kappa Testi Benzerlik Oranları	143

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Bilgi Okuryazarlığı Kavramını Tanımlayan Yazarlar ve Kuruluşlar Arasındaki İlişkiler (Uribe-Tirado, 2009; Uribe-Trido ve Costañó-Muñoz, 2012, s. 6; s. 215- 216).	36
Şekil 3.1: Araştırma Uygulama Prosedürü.	129
Şekil 3.2: Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Mülakatlarında Elde Edilen Verilerin Tematik Analiz Süreci.....	136
Şekil 3.3: Bilgi Kaynaklarının Çok Katmanlı Gösterim Analizi İçin Gözlem Protokolü.	139
Şekil 4.1 Araştırma Soruları ve Bulgular Arasındaki Bağlantı.	145

RESİMLER LİSTESİ

Resim 2.3: Çok Katmanlı Semiyotik Yapıda Olan Bir Bilgi Kaynağı (Kress, 2010: 2).	87
Resim 2.4: ACRL (2016) Çerçevesinin Ana Hatları.....	102
Resim 2.5: Çok Katmanlılık ve Bilgi Uygulamaları.	103
Resim 2.6: ACRL (2016) Çerçevesi ve Çok Katmanlı Okuryazarlığı Çerçevesi ...	105
Resim 2.7: Bloom Sınıflandırmasına Göre Bilginin Dönüşümü.....	114
Resim 2.8: Çok Katmanlı Okuryazarlık Kazanımları.	116
Resim 2.9: Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Kazanımları.	117
Resim 2.10: Bilimsel İletişim Kazanımları.	117
Resim 2.11: Bilginin Değeri Vardır Alanı Kazanımları.....	118
Resim 2.12: Stratejik Keşif Olarak Arama Alanı Kazanımları.	118
Resim 2.13: Sorgulama Olarak Araştırma Alanı Kazanımları.	119
Resim 2.14: Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Alanı Kazanımları.	119
Resim 3.1: Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Sanal Sınıf Ortamı.	127
Resim 4.1: Uygulama Öncesi-Katılımcı 1 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	157
Resim 4.2: Uygulama Öncesi- Katılımcı 5 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	157
Resim 4.3: Uygulama Öncesi-Katılımcı 9 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	158
Resim 4.4: Uygulama Öncesi-Katılımcı 13 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	159
Resim 4.5: Uygulama Sonrası- Katılımcı 1 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	219
Resim 4.6: Uygulama Sonrası-Katılımcı 9 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	219
Resim 4.7: Uygulama Sonrası- Katılımcı 11 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	220
Resim 4.8: Uygulama Sonrası- Katılımcı 15 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.	221

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.2 I. Genel Bilgi Okuryazarlığı (Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık) Testi Doğru- Yanlış Grafiği.	147
Grafik 4.3 I. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Testi Doğru- Yanlış Grafiği..	149
Grafik 4.4 Uygulama Öncesi- Bilgi Kaynaklarındaki Dilsel ve Dilsel Olmayan Katman Frekansları.	152
Grafik 4.5 Uygulama Öncesi- Katman Yapısı ile İlgili Metinlerin Frekansları.	153
Grafik 4.6 Uygulama Öncesi-Dilsel Olmayan Gösterim Türlerinin Frekansları....	153
Grafik 4.7 Uygulama Öncesi- Dilsel Olmayan Gösterim Türlerine İlişkin Metinlerin Frekansları.	154
Grafik 4.8 Uygulama Öncesi- Bilgi Kaynaklarının Boyut Oranı (Gösterimsel Zenginlik) Frekansları.	155
Grafik 4.9: Bilgi Pratikleri Cevap Yeterlilikleri.	161
Grafik 4.10: Bilgi Pratiklerindeki Rol ve Yetkinlikler.	162
Grafik 4.11: Bilgi Türleri ve Bilgiye Ulaşım.....	163
Grafik 4.12: Bilgi Türleri ve Bilgiye Ulaşım Durumları.	164
Grafik 4.13: Bilgi Oluşum Süreçleri ve Roller.	165
Grafik 4.14: Bilgi İhtiyacı.....	166
Grafik 4.15: Bilgi Okuryazarlığı Tanımı.	167
Grafik 4.16: Okuryazarlık Kavramı ve Yeterliliği.....	169
Grafik 4.17: Bilgi Kaynağı İçerisindeki Katmanlar.	170
Grafik 4.18: Ön Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık Kategorisinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.....	171
Grafik 4.19: Ön Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık Kategorisinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.....	172
Grafik 4.20: Ön Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık Kategorisinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.....	174
Grafik 4.21: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	175
Grafik 4.22: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	176

Grafik 4.23: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	177
Grafik 4.24: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	178
Grafik 4.25: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	179
Grafik 4.26: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	180
Grafik 4.27: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	181
Grafik 4.28: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	182
Grafik 4.29: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	184
Grafik 4.30: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	185
Grafik 4.31 ve Grafik 4.32 Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 2. ve 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	186
Grafik 4.33: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	188
Grafik 4.34: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	189
Grafik 4.35: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 6. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	190
Grafik 4.36: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	191
Grafik 4.37: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	193
Grafik 4.38: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	194
Grafik 4.39: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	195

Grafik 4.40: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	196
Grafik 4.41: Ön Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.....	197
Grafik 4.42: Ön Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.....	199
Grafik 4.43: Ön Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.....	200
Grafik 4.44: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	200
Grafik 4.45: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	202
Grafik 4.46: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	203
Grafik 4.47: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	204
Grafik 4.48: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.	205
Grafik 4.49: II. Genel Bilgi Okuryazarlığı (Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık) Testi Doğru- Yanlış Grafiği.	207
Grafik 4.50: II. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Testi Doğru- Yanlış Grafiği.	209
Grafik 4.51: Uygulama Sonrası- Bilgi Kaynaklarındaki Dilsel ve Dilsel Olmayan Katman Frekansları.	211
Grafik 4.52: Uygulama Öncesi ve Sonrası Gösterim Sayıları.	212
Grafik 4.53: Uygulama Sonrası- Katman Yapısı ile İlgili Metinlerin Frekansları.	213
Grafik 4.54: Uygulama Öncesi ve Sonrası Katman Yapısına Göre Metin Sayıları.	214
Grafik 4.55: Uygulama Sonrası- Dilsel Olmayan Gösterim Türlerinin Frekansları.	214
Grafik 4.56: Uygulama Sonrası- Dilsel Olmayan Gösterim Türlerine İlişkin Metinlerin Frekansları.	215

Grafik 4.57: Uygulama Öncesi ve Sonrası Gösterim Tiplerine Göre Metin Sayıları.	216
Grafik 4.58: Uygulama Sonrası- Bilgi Kaynaklarının Boyut Oranı (Gösterimsel Zenginlik) Frekansları.	217
Grafik 4.59: Uygulama Öncesi ve Sonrası Boyut Oranına Göre Bilgi Kaynağı Sayıları.	218
Grafik 4.60: III. Bilgi Okuryazarlığı (Günlük Yaşamla İlgili Okuryazarlık) Testi Doğru Yanlış Grafiği.	222
Grafik 4.61: Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Testi Doğru- Yanlış Grafiği..	224
Grafik 4.62: Uygulama Öncesi-Sırası ve Sonrası Genel Bilgi Okuryazarlığı Testlerine Verilen Doğru Yanlış Eğilimi.	226
Grafik 4.63: Uygulama Öncesi-Sırası ve Sonrası Yükseköğretim Bilgi Okuryazarlığı Testlerine Verilen Doğru Yanlış Eğilimi.	227
Grafik 4.64: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	229
Grafik 4.65: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	230
Grafik 4.66: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	232
Grafik 4.67: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	234
Grafik 4.68: Son Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	235
Grafik 4.69: Son Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	236
Grafik 4.70: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	237
Grafik 4.71: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	237
Grafik 4.732 Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	239

Grafik 4.73: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	239
Grafik 4.74: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	240
Grafik 4.75: Son Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	242
Grafik 4.76: Son Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	243
Grafik 4.77: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	244
Grafik 4.78: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	245
Grafik 4.79: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	246
Grafik 4.80: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	248
Grafik 4.81: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	249
Grafik 4.82: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	250
Grafik 4.83: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	252
Grafik 4.84: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	253
Grafik 4.85: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 5. Sorusuna	254
Grafik 4.86: Son Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	256
Grafik 4.87: Son Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	257
Grafik 4.88: Son Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.	258

KISALTMALAR LİSTESİ

AASL	: American Association of School Librarians
ABD	: Amerika Birlesik Devletleri
ACRL	: (Association of College and Research Libraries)
AECT	: Association for Educational Communication and Technology
ALA	: American Library Association
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CILIP	: Chartered Institute Of Library And Information Professionals
COVID-19	: Coronavirus Disease 2019
IFLA	: International Federation of Library Associations and Institutions
IIA	: Information Industry Association
ILL	: Institute for Information Literacy
NCILIS	: National Commission on Libraries and Information Science
NFIL	: National Forum on Information Literacy
SCONUL	: Society of College, National & University Libraries
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

GİRİŞ

II. Dünya savaşından sonra hızla artan yayın ile bilgi, dünyada topluma hâkim olmuştur. Hacim olarak katlanarak artan bilgiyi, uzun zaman önce 1963 yılında DeSola Price, 2032 yılına kadar bilimsel makalelerin dünyanın kendisinden daha ağır basacağını öngörmüştür (Kirk, 1987: 1). Bir jet uçağı için mühendislerin planlarının, çizimlerinin, çalışmalarının uçağın kendisinden daha ağır olduğu tahmin edilmektedir (Kirk, 1987: 1). 21 yüzyıl diye adlandırdığımız bu çağda, bilgi birikimde yaşanan artış kişilerin daha fazla bilgi yığınları içinde kalmalarına sebebiyet vermektedir. Artan bilgi ortamında bilgiye ulaşım çok kolay olsa da, fiziki mekan olarak uzakta olan bilgilerin varlığı okuryazarlık seviyesi en yüksek olan bireyler için bile bir tehdit unsuru oluşturur hale gelmiştir. Bilawar ve diğerleri (2011: 388) bilgi miktarındaki artışın kişilerin bilgiye ulaşmasında zorluk çıkaracağını ifade etmektedir. Günümüz dünyasında bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, bilgi hacmi ile bilginin formatlarını da değiştirmiştir. Bilgi artık basılı ortamdan çok daha fazla dijital ortamda varlığını sürdürmektedir. Basılı ortamın aksine ağ bağlantılı ortamlarda ve farklı metin yapılarıyla sunulan bir hayli fazla olan bilgi miktarı ile başa çıkmak oldukça zordur. Kullanıcılar bilgi arama becerileri eksikliğinden ve farklı metin yapılarında sunulan bilgi kaynaklarını anlamlandırmakta çektikleri zorluklardan dolayı ihtiyaçları olan bilgilere daha zor ulaşabilmektedirler. Bu da kişileri stresli bir duruma sokmaktadır.

Eisenberg'in de (2008: 39-40) ifade ettiği gibi bilgi ve teknoloji, eğitim, kamu hizmeti, iş gibi her ortamı ve herkesi etkilemektedir. Bilgi teknolojileri ve ağına bağlı bilgi ve farklı formattaki bilgi kaynaklarındaki hızlı artış, geçmiş yıllarda öğrenme ve öğretmenin birincil kaynağı olan ders kitabı algısını değiştirmiştir. Bu değişim sadece eğitim ortamında değil, kamu hizmetlerinde de görünmektedir. Vatandaşlar artık bilgi ihtiyaçlarını giderek daha fazla web tabanlı ortamlara yönelmektedir (örn. Türkiye'de E-devlet hizmeti vatandaşların birçok ihtiyacını karşılamaktadır). Bu gelişmeler bireylerin okuryazarlık pratiklerini önemli ölçüde etkilemiştir.

Özellikle 80'li yıllarda okuryazarlığın ne olduğu çok tartışılan bir konu olmuştur. Bilgi çağında okuryazar olmak, bilgi teknolojileri aracılığıyla artan bilgi ortamında, bir şey hakkında ne zaman daha fazla bilgi sahibi olmamız gerektiğini, ne

bildiğimizi, bilgiyi nasıl bulacağımızı belirleme ve onu bulduktan sonra bilgidен öğrenme becerisi gibi bilgi okuryazarlığı becerilere sahip olmak anlamına gelmektedir. Yani bireyin bir problem karşısında, bilgiyi kullanarak düşünmesi, karar vermesi ve öğrenmesi bir bilgi toplumunun temel becerilerini ifade etmektedir (Kuhlthau, 1988: 1). Yaşam boyu öğrenmenin de bir ön koşulu da olan bu beceriler bilgi okuryazarlığı becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili literatürde ilk olarak Zurkowski tarafından 1974 yılında önemi vurgulanan ve tanımlanan bilgi okuryazarlığı kavramının günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Hızlı bir şekilde değişen teknoloji ve giderek bilgi kaynaklarının çoğalması, bilgi kayıt ortamlarının çeşitlenmesi bilgi okuryazarlığının giderek daha fazla önem kazanmasını ve bilgi okuryazarlığının evrilmesini sağlamıştır.

ALA (1989), bilgi okuryazarlığını bilgi çağında hayatta kalma becerisi olarak ifade etmiş ve bilgi okuryazarı kişilerin de “hayatlarını dolduran bilgi bolluğu içinde boğulmak yerine, belirli bir sorunu çözmek veya karar vermek için bilgiyi etkili bir şekilde nasıl bulacaklarını, değerlendireceklerini ve kullanacaklarını bilen” kişiler olduğunu söylemiştir. Fakat, bilgi okuryazarlığı kavramının tanımı ve bilgi okuryazarı olan bireylerden beklenen beceri ve yetkinlikler, içinde yaşanan çağın bilgi pratiklerini oluşturan araçlar, bireylerin bu pratiklerdeki rolleri ve bilginin oluşturulduğu sosyal süreçler sürekli evrilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı tanımları ve kullanıcılardan beklenen rol, yetkinlik ve becerileri çağın özelliklerine göre sürekli değişmiş ve yeniden tanımlanmıştır. Günümüzde yaşadığımız çağ bilgi pratikleri açısından dijital çağ olarak adlandırılmaktadır. “Dijital çağ” Aksoy (2020: 2) tarafından “ekonomi ve toplumun ortak ürünü olan bilgi birikiminin teknoloji sayesinde artarak genişlemesi ve hızla paylaşılması, çağın olaylara hızlı bir şekilde yön vermesi ve eski medeniyetlerin geldiği seviyelerin çok hızlı kat edilmesi ile diğer çağlardan farklılaşan bir çağ olarak ifade edilebilir” şeklinde tanımlanmıştır. Dijital çağda bilgi pratiklerini düşündüğümüzde aşağıda belirtilen gerçeklerle karşılaşmaktayız.

Bu gerçekler, ilk olarak bilgi pratiklerinin gerçekleştiği **kültür**, ikinci olarak bilgi okuryazarlığı içerisinde **bireylerin rol ve yetkinlikleri** (agency) ve son olarak

bilginin sunulduğu metinleri anlamlandırabilmek ve yeniden tasarlayabilmek için gerekli okuryazarlık becerileridir. Bahsedilen gerçekler doğrultusunda günümüz dijital çağı aşağıda belirtilen olguları içermektedir.

1. Kültür;

Bugün dünyanın birçok yerinde, eylemlerimize sıklıkla dijital araçların aracılık ettiği ve karşılaştığımız nesnelerin de dijital müdahalelerle şekillendirildiği bir toplumda yaşamaktayız. Cep telefonu, bulut teknolojileri, PC gibi araçlar bu toplumun en görünür kişisel eserleridir ve işte evde okulda her yerde bu araçlar aktivitelere açılan kapıdır (Allan, 2008: 151). Geçtiğimiz 40 yıldır, teknolojide yaşanan gelişimler, farklı kavramları da beraberinde getirmiştir. Literatürde “Elektronik Devrim” (Handel, 1967) “teknotronik çağ” (Brzezinski, 1970) “Mikroelektronik Devrimi” (Large, 1980) gibi, bilgisayarın etkisini karakterize etmek için birçok niteleme yapılmıştır (Allan, 2008). 1990’lı yıllara gelindiğinde ise bu terimler yerini “Bilgi toplumu” ve “Bilgi devrimi” gibi kavramlara bırakmıştır. Bill Gates (1995) takip eden yıllarda “Bilgi devrimi daha yeni başlıyor” ifadesinde bulunmuştur (Allan, 2008: 152).

Bilgi çağı diye adlandırılan bu çağ; bilgisayarlar, telefon, tablet, bulut teknolojileri, depolama aygıtları, veri tabanları vb. gibi çeşitli teknolojik atılımlar tarafından yönetilmekte ve yönlendirilmektedir. Bu ve bunun gibi yeni iletişim teknolojilerine hakim olmak için yeni bir akıl becerisine ihtiyaç vardır. Bilgi her yerdedir ve bilgiye ulaşım zaman ve mekandan bağımsızdır. Bilgi ve iletişim teknolojileriyle birlikte bu yeni çağda bilgiye ulaşmak oldukça kolay hale gelmiştir. Çeşitli disiplinlerde bu ihtiyacı karşılayacak beceri ise farklı bakış açılarıyla literatüre kazandırılan bilgi okuryazarlığı kavramıdır (Demo, 1986).

Trauth (1986: 251) “bilgisayar tarihinde ilk kez, iki farklı öğrenci topluluğunun eğitim ihtiyaçlarını gidermek için ciddi bir çaba sürdürüldüğünü” etmekte ve bu iki farklı öğrenci popülasyonunu geleneksel popülasyon ve yeni popülasyon (son popülasyon) olarak açıklamaktadır. Ona göre geleneksel popülasyonda olanlar, işini bilgisayar ile yapanlardır. Yeni popülasyonda olanlar ise, işlerinde ve günlük yaşamlarında bilgisayar kullanacak veya bilgisayardan etkilenecek son kullanıcılarıdır. 1980’de gündeme getirilen bu durum günümüzde de geçerli olmakla birlikte

teknolojideki gelişim yeni neslin tanımını değiştirmiştir. İnsan varlığı göz önüne alındığında hem bilgisayarı öğrenmek isteyen nesil hem kişisel bilgisayarlara hakim nesil ve özellikle günümüz dijital çağının yarattığı araç sınıflaması olmadan ekrana bağımlı nesil olarak üç gurup nesilden söz etmek mümkündür. Bu üç kategorideki neslin sahip olması gereken bilgi okuryazarlığı yeterlilik ve yetkinlikleri farklıdır. Özellikle ilk nesil için bilgisayar teknolojisi araçlarını kullanmak, bir bilgi okuryazarlığı yetkinliği kriteriydi. Günümüz dijital çağın neslinde ise dijital ve bilgi teknolojisi araçlarına hakim olmakla birlikte eğitimlerinin erken dönemlerinde bile bilgi teknolojilerini kullanabilmektedirler, bu kullanıcılar hayatlarının bütün aşamalarında bilgi iletişim teknolojilerini kullanmaktadırlar. Gelişen yazılım ve donanım teknolojisi, kullanıcı etkileşimli olduğundan, bu araçların kişilerce kullanımı kolay bir ara yüz ile sunulmaktadır. Bu teknolojiler ve araçlar bireylerin günlük hayatlarının bir parçası haline gelmiştir. Yani bir araç kullanma/teknoloji bilgisine sahip olma artık bilgi okuryazarlığı kriteri olmaktan oldukça uzaktır. Bu yüzden de bu jenerasyonun (neslin) bilgi okuryazarlığı yetkinlik kriteri araç üzerine kurulamaz.

Stordy (2015) bu durumu geleneksel, paradigma ve çevresel okuryazarlık anlayışı ile özetlemektedir. (Stordy'nin bu anlayışı yeni okuryazarlıklar ve bilgi okuryazarlığı sınıflandırması bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.) Yeni okuryazarlıklara göre paradigma hem yeni teknik öğelere (dijitallik) hem de yeni ethos öğelere (katılımcı ve işbirlikçilik) sahiptir. Bu yeni kültür içerisinde bilgi sosyal olarak yapılandırılır. Bu bağlamda yeni okuryazarlık paradigmasına göre artık kültür hem yeni teknik öğeleri hem de yeni ethosları içermelidir. Yani bu çağın okuryazarlık anlayışı sadece teknik yeni öğeleri kullanma yetkinliği (kişinin bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olması, tıklama, kırpma, yeni çeşitli metinler üretme gibi işlemleri yapabilme) ile değil işbirlikçi ve katılımcı yetkinliklere sahip olmayı da zorunlu kılmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2007).

2. Bilgi Okuryazarı Bireylerin Rol ve Yetkinlikleri;

Sosyal medya ve çevrimiçi ortamlar, geleneksel bilgi okuryazarlığı tanımlarına meydan okuyan yenilikçi teknolojilerdir. Bu ortamların ortaya çıkması bilgi okuryazarlığının yeniden çerçevelenmesini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, bilgi artık

sadece erişilebilen ve alınan statik bir nesne değil, iletilebilen ve paylaşılabilen dinamik bir varlıktır. Sosyal medya ve işbirlikçi çevrimiçi toplulukların ortaya çıkması, çoklu okuryazarlık türlerini destekleyen bir üstokuryazarlık (metaliteracy) olarak bilgi okuryazarlığının yeniden çerçevelenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, bilgi sadece erişilen ve alınan statik bir nesne değil Facebook, Twitter, Delicious, Second Life ve YouTube gibi yenilikçi Web 2.0 teknolojiler ile paylaşılabilen ve iletilebilen dinamik bir varlıktır (Walsh, 2010: 215; Hines, 2014: 14). Ayrıca kullanıcıların bilgi içeriğini kimin oluşturduğuna, kimin aktardığına ve bilgi içeriğini nasıl değiştirdiklerine daha fazla odaklanmaları gerekmektedir. Bu kapsamda çok katmanlı (multimodal) okuryazarlığı anlamak, metinlerin nasıl oluşturulduğunu da anlamaktır ve bu araçların üstünde durmak öğrencilerin ve öğretmenlerin çalışmalarının önemli bir parçasıdır (Walsh, 2010: 216). Yani bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı bu çağda, kullanıcılar sadece bilgi tüketen değil, bloglar, wikiler ve sosyal medya araçlarının vermiş olduğu olanaklar ile aktif bilgi tüketicisi (kullanıcısı) ve aynı zamanda üreticisidirler. Bu sebeple dijital çağda bilgi okuryazarlığının doğası değişmiş olup çok katmanlı okuryazarlık gibi bir üst okuryazarlık becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Yukarıda adı geçen “multimodal” kavramı, yapılan Türkçe dilindeki literatür taramasında birçok araştırmacı tarafından da farklı bağlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Multimodal kavramını; Ulu ve Tuncay (2017), Namaz (2018), Bal (2018) “çok katmanlı”; Yürük (2016), Gül (2021) “çokmodlu” ve Şantaş (2017), Öz’de (2020) “çoklu modsal” olarak kullanmıştır. Söz konusu bu kavram, yoğunlukla “çok katmanlı” olarak kullanıldığından dolayı “multimodal” kavramı “çok katmanlı” olarak Türkçeye çevrilerek çalışmada kullanılmıştır.

Bilginin ağ ortamları üzerinden sosyal olarak yapılandırıldığı kültür içerisinde, bireyler bilginin pasif tüketicileri değil bilgi inşasına aktif olarak katkıda bulunanlardır (Değirmencioğlu, 2016). Kress ve Selander’in (2012) ifade ettiği gibi bilgi kullanıcılarının rol ve yetkinlikleri pasif alıcı değil aktif katılımcıdır. Web. 2.0 teknolojileri sayesinde bireyler bilgi oluşum ve paylaşım süreçlerinde aktif olarak rol alırlar (O’Reilly, 2005). Benzer şekilde bu durumu Stordy (2015: 470) ideolojik paradigma bakış açısına göre değerlendirmiştir. Yeni dijital teknolojilerle birlikte,

bireyler dijital ve hibrit metinlerin hem tüketicileri, üreticileri ve aynı zamanda bu metinlerin kullanıcılarıdır. (Bu bakış açıları yeni okuryazarlıklar başlığında ayrıntılı olarak ele alınmıştır). Bu kapsamda dijital çağ olarak adlandırılan, bilginin her an her yerde, ekran tabanlı ve kullanıcılar tarafından manipüle edilebilir metinler üzerinden ulaşılabilirdiği bu çağda; bireyler bilgi kaynaklarına ekleme veya yorumlar katabilmektedirler. Sonuç olarak, dijital çağ bilgi pratiklerinde bireylerin rol ve yetkinlikleri evrilmiş ve bu değişim hem kavramsal olarak bilgi okuryazarlığı tanımında, hem de bu kavramsal değişime paralel olarak bilgi okuryazarlığı bireylerden beklenen beceriler değişime uğramıştır.

3. Bilginin Sunulduğu Metinler;

Öğrenciler ilkokulda okuma, yazma, heceleme, dilbilgisi gibi fonksiyonel becerileri öğrenirler (Trauth, 1986: 257). Lisede, bu işlevsel beceriler öğrencilerin diğer derslerinin konusunu keşfetmesini ve anlamasını sağlamaktadır. Üniversite ve sonrasında, öğrenciler daha yüksek düzeyde insan iletişimine girme yeteneğini geliştirerek sahip oldukları bu becerileri geliştirirler yani, araştırma yapmak, makale yazmak, sözlü sunumlar yapmak ve bağımsız öğrenmeye katılmak vb. bu fonksiyonel becerilerin dijital çağda baskın olarak dilsel öğeler üzerine kurulmaması gerekmektedir. İlkokul öncesi dönemde bile bir öğrenme sürecine giren çocukların dilsel olmayan (çok katmanlı) bilgilerle karşı karşıya olduğu bir yüzyıl içinde bulunmaktayız.

Bilginin sunulduğu bilgi kaynaklarının semiyotik yapıları dijital çağdaki teknolojik gelişmelerden dolayı yazı baskınlığını yitirmiştir. Bilgi kaynaklarının semiyotik yapılarındaki bu değişim, bireylerin bir bilgi kaynağında bulunan bilgileri çözümleyebilmeleri veya anlamlandırabilmeleri için gereken okuryazarlık olgusunun tanımını yeniden şekillendirmiştir. Böylece bir bilgi kaynağını anlamlandırabilmek için bireylerden beklenen okuryazarlık becerileri de yeniden tanımlanmıştır. Dijital araçlar üzerinden sunulan metinler baskın olarak veri, ses, metin, müzik, görüntü, fotoğraf, hareketli metinler, titreşim, dokunma vb. anlam oluşturma sistemlerini içerir (Değirmencioğlu, 2016: 593). Bu anlam oluşturma sistemleri, Kress (2010) tarafından katman (mod-mode terimleri bundan sonra katman olarak kullanılacaktır) olarak

tanımlanır. Bu nedenle dijital çağda bireylerin bilgiye ulaştığı bilgi kaynaklarının semiyotik yapısı çok katmanlıdır. Doğal olarak bireylerin ulaştıkları bilgi kaynaklarını anlamlandırmaları veya o kaynak içerisinde kodlanan bilgiyi çözümleyebilmeleri için yazı/alfabe okuryazarı olmaları yeterli sayılamaz (Kress ve Jewitt, 2003). Dolayısıyla bu çağda bilgi kaynakları çok katmanlı olarak sunulur ve bu çağdaki bilgi okuryazarı bireylerin çok katmanlı okuryazar olması gerekmektedir.

Semiyotik kavramı Haşiloğlu'nun da (2011: 8) belirttiği gibi “Türkçede semiyotik, semiyoloji, göstergebilimi ya da işaret bilimi şeklinde de ifade edilmektedir”. Bu nedenle bu çalışmada semiyotik kavramı kullanılmıştır.

2010 yılında IFLA'nın Gotenburg da “Çok Kültürlü, Çok Dilli Bir Toplumda Okumayı Destekleyen Kütüphaneler” temasıyla düzenlediği konferansta Helsinki Şehir kütüphanesinde, kütüphane direktöre olan Maija Berndtson'un sunmuş olduğu çalışmada; “iki resmi dile sahip Finlandiya gibi bir ülkede, kişinin anadilini korumak aynı zamanda da yeni dili öğrenmesine de yardımcı olmak gereklidir. Özellikle kelimelerin her zaman yeterli olmadığı çok kültürlü dünyada ekrandaki görüntüler anlam yaratmada yardımcı olmaktadır. Ekrandaki modlar görüntü, metin hareketi, müzik, ses efektleri ve ses kalitesi vb. hepsi öğrenciye anlam katmaktadır” ifadelerinde bulunmuştur. Sonuç olarak, metin, görüntü, ses ve hareket içeren çok katmanlı okuryazarlığın (multimodal literacy), içinde yaşadığımız dijital çağda yeni okuryazarlık olarak tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Dilsel farklılıkların olduğu evrensel çalışma alanlarında herkes için aynı/ benzer anlamlar ifade eden dilsel olmayan metinler ile sağlanmalıdır. Bu kanıyı bilgi okuryazarlığı alanında araştırmalar yapan, Cordes (2009) ve Carlito (2018) gibi araştırmacılar da bireylerin ekran tabanlı metinler üzerinden sunulan bilgi kaynaklarını hem anlayabilmek hem de tekrar bilgi kaynağı oluşturabilmeleri için/tasarlayabilmeleri için çok katmanlı bilgi okuryazarları olmaları gerektiğini varsayarlar.

Böyle bir kültür içerisinde (yeni teknik öğeleri ve yeni ethos öğeleri içeren kültür), böyle bir kullanıcı rol ve yetkinliklere sahip olan (bilgi ve bilgi kaynağının pasif tüketicisi değil aktif üreticisi olan bir birey) ve böyle bir okuryazarlık becerilerine sahip olunması beklenen bu çağda, bireylerin sahip olması gereken bilgi okuryazarlığı

tanımı ve onlardan beklenen bilgi okuryazarlığı becerileri yeniden tanımlanması gerekmektedir.

Yukarıda bahsedilen üç gerçek birbiriyle ilişki içindedir. Birbiriyle iç içe geçmiş bu üç gerçek dijital çağda ağ bağlantılı, ekran tabanlı, bilgi iletişim teknolojileri (BİT) aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı tanımlarında ifade edilen ve dijital çağ bilgi pratiklerine ayak uydurabilecek yetkinliklere sahip bilgi okuryazarı bireyleri yetiştirecek, bilgi okuryazarlığı eğitim yaklaşımlarının bu gerçekleri kapsaması gerekmektedir. Mevcut literatür ve önceki araştırmalar incelendiğinde bilgi okuryazarlığı tanımları (örn. ALA, 1989; Breivik, 1986; Bruce, 1997; CILIP, 2018; Doyle, 1992; Humes, 1999; Kuhlthau, 1987; 1988; Kurbanoglu, 2010; Lenox ve Walker, 1993; Webber ve Johnston, 2000; Zurkowski, 1974)) ve bu tanımlar ile kullanıcı becerileri belirlenmiştir. Fakat bu tanımlar, genel olarak okuryazarlık becerilerin kişinin içerisinde bulunduğu bağlamlardan izole beceri odaklı ve bilginin oluştuğu sosyal süreçleri içermediklerinden günümüzde bahsi geçen gerçeklere hitap edememektedir.

Dijital çağdaki bilgi pratiklerini göze alarak Cordes (2009), bilgi okuryazarlığı ve kütüphane eğitimi ile ilgili çok katmanlılığa değinen ilk kişidir. Ardından Carlito'da (2018) Kress ve Van Leeuwen (2001) tarafından kullanılan "Multimodal Literacy" ile ACRL'nin "Yüksek Öğrenim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi-Framework for Information Literacy for Higher Education (2016)" (Yüksek Öğrenim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi bundan sonra ACRL çerçevesi olarak kullanılacaktır) birleştirerek kütüphanelerin birçok katmanda metin üretimi yapabilecek yetkin kullanıcılar oluşturmadaki rolünü ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan literatür incelemesinde çok katmanlı ve ACRL çerçevesinin bilgi okuryazarlığı bağlamında ilk olarak Carlito (2018) tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Fakat Carlito (2018) ve Cordes'in (2009) ortaya artığı tanımlar, kuram ve uygulama açılarından detaylı olarak araştırılmamıştır. Ayrıca bu tanımlar kütüphane kaynakları ve kütüphane kullanımlarına yönelik argümanlar ile sınırlı kalmış, tanım bireylerin hem bilimsel hem de günlük yaşamlarına fonksiyonel olarak yansıtabilecekleri beceri ve yetkinlikleri içermemektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, çalışmanın odak noktası Cordes (2009) ve Carlito (2008) tarafından kuramsal ve sınırlı bir şekilde ortaya atılan bilgi okuryazarlığı çerçevesini yeniden ele alarak dijital ağ bilgi okuryazarlığı pratiklerine hitap edecek bir bilgi okuryazarlığı çerçevesini araştırmaktır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÇALIŞMANIN ETMENLERİ

1.1. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, dijital iletişim ve bilgi çağında bilgi okuryazarlığı üzerine araştırma yapmaktır. Bu amaçla ACRL'nin (2016) belirlediği Yükseköğretim İçin Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi kapsamında bilgi okuryazarlığı ve literatürde yer alan çok katmanlı okuryazarlık kavramları ele alınmaktadır. Bilgi okuryazarlığı yeterliliği ve yetkinliği bir süreçte dair bilgi ve beceri silsilelerini kapsar. Çok katmanlı okuryazarlık ise günümüzde kullanıcıların en çok karşılaştıkları çok katmanlı metinlerin sahip oldukları içerik ve anlamları fark etmelerini, kritik etmelerini ve yeniden tasarlamalarını içerir. Bu kapsamda bu çalışma, ACRL (2016) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı çerçevesinin ve çok katmanlı okuryazarlığın, **çok katmanlı bilgi okuryazarlığı** yetkinlikleri üzerine etkisini araştırmaktadır.

Yukarıda bahsedildiği gibi Carlito (2018) tarafından ortaya atılan ACRL çerçevesi ve çok katmanlı okuryazarlık yaklaşımının sentezi olan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı, bu çalışmanın giriş bölümünde belirtilen 3 gerçeğe hitap eden dijital çağda bilgi okuryazarlığı becerilerini kapsadığı varsayılmaktadır. Çalışma, bilgi okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin/yetkinliklerinin bilgi belge profesyonellerine nasıl kazandırılacağına dair uygulamalara odaklanmaktadır. Bu kapsamda günümüz bilgiye erişim, bilginin kullanılması ve bilginin oluşum süreçleri gibi olguları göz önünde bulundurarak, bilgi okuryazarlığı yaklaşımı benimsenir ve bu yaklaşım çerçevesinde bireylerin bilgi okuryazarı olmaları için gerekli beceri ve yetkinlikler belirlenir. Dolayısıyla çağın gerçeklerine uyan bir bilgi okuryazarlığı yaklaşımı ve bu çerçevede bireylere bu yaklaşımın gerektirdiği becerileri kazandırmayı amaçlayan öğretim etkinliklerinin nasıl olacağı bu çalışmanın odak noktasıdır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı ilk olarak; bilgi bilimi (bilgi ve belge yönetimi lisansüstü öğrencileri) konusunda bilimsel araştırma yapan bireylerin, dijital çağda yukarıda ifade edilen üç gerçeği (kültür, bilgi okuryazarı bireylerin rol ve

yetkinlikleri ve bilginin sunulduğu metinler) gören çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesini sunmaktır. İkinci olarak ise, bu çerçeve bağlamında uygulanan öğretim etkinliklerinin bu bireylerin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı beceri ve yetkinliklerini nasıl etkilediğini araştırmaktır.

1.2. HİPOTEZ

Bu çalışma kapsamında geliştirilecek olan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesi, dijital iletişim ve bilgi çağında bilginin tüketicileri ve aynı zamanda üreticileri olan kullanıcılara çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandıracaktır.

1.3. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

Ana Araştırma Sorusu: Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesi kapsamında hazırlanan öğretim etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı yetkinliklerini ne derece etkiler?

Alt Sorular:

1. Lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı pratikleri hakkında görüşleri nelerdir?
2. Lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı uygulamalarına yönelik bilgileri nelerdir?
3. Lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi kaynağı oluşturmalarına/tasarlamalarına yönelik becerileri nelerdir?

4. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretimi etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı uygulamalarına yönelik bilgilerini ne derece etkilemiştir?
5. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretimi etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi kaynağı oluşturmalarına/tasarlamalarına yönelik becerilerini ne derece etkilemiştir?
6. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretimi etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı pratikleri hakkında görüşlerini ne derece etkilemiştir?

1.4. ÇALIŞMANIN KAPSAMI, SINIRLILIKLARI VE VARSAYIMLARI

Çalışmanın kapsamı; (1) belirtilen üç gerçeğe hitap eden bir bilgi okuryazarlığı çerçevesi tanımlamak ve (2) bu çerçeve tarafından gerekli görülen kullanıcı yetkinlik ve becerilerini tanımlayacak ve geliştirecek öğretim etkinliklerinin etkisini araştırmaktır.

Bu kapsam özelinde; (1) çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesi tanımını, (2) bu çerçeve tarafından belirtilen kullanıcı yetkinlik ve becerilerini, (3) bu yetkinlik ve becerileri kazandıracak öğretim etkinliklerinin pedagojik yaklaşımı ve ölçme ve değerlendirme araçlarını içerir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları genel olarak şunları içerir. İlk olarak; çalışma ürünleri ve öğretim yaklaşımı, fiziksel etkileşimlerin ve fiziksel ortamların paylaşımının imkansız olduğu Covid-19 salgın durumlarında sanal platformlarda ve uzaktan geliştirilmiştir. Öğrenme ve tasarım etkinlikleri, yönergeler ve toplantılar uzaktan yapılmıştır. Çalışmanın en iyi uygulaması, tasarımlarda hem dijital platformların ve tasarım araçlarının sağladığı kolaylıkları hem de grup çalışmaları ve anlık yardım ve geri bildirimler gibi fiziksel öğrenme ortamlarının olanaklarını içeren harmanlanmış öğrenme türü olmalıdır. İkinci olarak; katılımcılar bilgi ve belge

yönetimi yüksek lisans öğrencileridir ve bu öğrenciler tasarım etkinlikleri için zaman ayırma konusunda bazı zorluklarla karşılaşmışlardır. Bu durum, bazı öğrencilerin tasarım ödevlerinin tamamlanmasında gecikmelere ve uygulama programı takviminde küçük gecikmelere neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda zamanında bitirenler için bir miktar konsantrasyon kaybı da doğurmuştur. Bu nedenle, katılımcılar yeterince zaman paylaşabilirse veya çalışma bir zaman aralığında ve tam bir odaklanma ve zaman paylaşımına sahip olabilecekleri bir ortamda uygulanırsa, çalışmanın uygulanması daha kolay ve daha etkili olabilir. Üçüncüsü, araştırma bilgi ve belge yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiş olup; lisans ve doktora düzeyindeki bilgi ve belge yönetimi öğrencileri ve araştırmacıları gibi diğer seviyelerden katılımcılar da katılabilir.

Bu çalışmanın ilk varsayımı; katılımcıların benzer öğrenim deneyimi, alan bilgisi ve bilgi okuryazarlığı bilgi ve becerilerine sahip olduklarını içerir. İkinci varsayım, veri toplama sırasında katılımcıların yöneltilen sorulara dürüst ve doğru yanıtlar vermesidir. Üçüncü varsayım ise katılımcıların sanal ortamlarda birbirlerinden etkilenmedikleri, cevaplarını veya metin tasarımlarını paylaşmadıklarıdır. Son varsayım ise, katılımcıların öğrenme görevlerinin tamamlanması için yeterli zamanı harcadıklarıdır.

1.5. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ VE ORJİNAL KATKISI

Bu çalışma mevcut literatüre iki açıdan katkı sağlamaktadır. İlk olarak bu çalışma, mevcut literatürde ve çalışmalarda, dijital çağın bilgi okuryazarlık pratiklerini ön gören ve bilgi okuryazarlığı kapsamında yapılan yenilikçi tanım ve yaklaşımları bir çerçeve altında birleştirmekte ve ileri de yapılan çalışmalara rehberlik edecek bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım farklı araştırmacıların üzerinde çalıştıkları okuryazarlık, dijital çağ bilgi pratikleri ve çok katmanlı okuryazarlığı gibi çalışma alanlarından elde edilen kuramsal ve uygulamalı model ve yaklaşımların sentezinden meydana gelmiştir. Bu çalışmanın alana olan ikinci katkısı ise; yukarıda bahsedilen dijital çağ bilgi pratikleri gerçeklerine uyum sağlayan bir bilgi okuryazarlığı yaklaşımının, bilgi ve belge profesyonellerine öğretimini varsayan, tecrübeye ve

yapmaya (uygulamaya) dayalı öğrenci merkezli, yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin bu becerileri elde etmeye etkisinin gözlemlenmesi ve kullanıma sunulmasıdır. İlgili alana yapılacak söz konusu orijinal katkılardan dolayı bu çalışma önem taşımaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. OKURYAZARLIK

Venezky ve diğerleri (1990) okuma- yazma bilmemeyi tanımlamanın iki yüz yıl önce, bugün olduğundan daha doğru olduğunu ifade etmektedir. Yazarlara göre tanımlayamadaki bu zorluk insanların bildikleri ve belirli durumlarda nasıl davrandıkları arasındaki farklılıklara dayanmaktadır. Yazarlar bu durumu Vietnam'dan yeni gelen bir göçmenin Fransızca ve Vietnamca okuyup yazabiliyor olması ama İngilizce bilmemesi onun okuryazar olmaması anlamına mı gelir? şeklinde vurgulamaktadır. Bu durumun okuryazar olmamayı dilsel sınırlarla tanımlamanın doğru olmadığıdır (ix-x).

Okuryazar terimi, Latince okuryazar/ okuryazar olmayan (literate/illiterate) teriminden türetilmiştir (Clanchy, 1979; Venezky ve diğerleri, 1990: 3; Laugksch, 2000: 82). Orta çağda literatus lalince okuyabilen kişi olarak ifade ediliyordu. Yazmanın bu tanımda yer almaması, parşömen ve tüy kalemler gibi araçlarla yazma işlemlerinde ustalaşmanın zorluğundan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Cipillo (1969'dan akt. Venezky, 1990: 3) bu durumu okuryazar ve yarı okuryazar terimleri ile ifade etmektedir. Aynı zamanda okuma ve yazması zayıf olanlar içinde bu kavramları kullanmıştır. Bu terim yerel dillerin yaygınlaşmasıyla birlikte, okuryazarlığın kişinin ana dilinde okuyup yazabilen olarak tanımlanmıştır (3).

Okuryazarlık terimi on dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar görünmese de modern okuryazar ve okuma yazma bilmeyen kavramlarının on altıncı yüzyılın son yarısından itibaren ortaya çıktığı bilinmektedir (Venezky, 1990: 3). Modern anlamda okuryazarlık terimi literatürde ilk başlarda metni çözme ve tekrar oluşturma becerisi olarak tanımlanırken, 20. Yüzyılın ortalarında bu kavram okuryazar olmanın daha yüksek bir bilişsel yeteneği ifade ettiği ve akademisyenlerin bir kültürün diğerine üstünlüğü hakkında yargılarda bulundukları bir kavram olarak ifade edilmektedir.

Bununla birlikte okuryazarlık, daha resmi olarak konuşulan dili temsil etmek için sembolleri kullanma yeteneği yani yazılı veya basılı materyallerin kodunu çözmek ve yeniden üretmek için bir dizi yeteneği kullanma yetkinliği olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda okuryazarlık, alfabe ya da baskı okuryazarlığı olarak ifade edilmekteydi (McGarry, 1991; Bawden, 2001). Açıkça anlaşılıyor ki terim, basılı metni basitçe kodlamaktan ve kodunu çözmekten, okumayı ve yazmayı bir anlam oluşturma etkinliği olarak görmeye kadar genişlemiştir. Artık okuryazarlık kavramı okuyabilmenin ötesinde anlayarak okuma-okuduğunu anlama yeteneği anlamı kazanmıştır (Bawden, 2001: 221). Bir tarafta harf kombinasyonlarıyla bilgiyi yeniden üretme yeteneği varken, diğer tarafta mantıksal düşünme ve bilişsel beceriler ve akıl yürütme olarak davranış vardır.

Literatürde genellikle okuma ve yazma yeteneği olan okuryazarlık terimini Laugksch, (2000: 81-82), çalışmasında okuryazarlık kavramını bilim okuryazarlığı üzerinden örneklendirerek üç farklı yorumunu ve kullanımını ele almaktadır.

- 1. Öğrenilmiş olarak okuryazar;** bilimsel okuryazarlık kavramları hiçbir katılım belirtmez ve sosyal bir boşlukta işliyor gibi görünmektedir.
- 2. Yetkin olarak okuryazar;** bu kategorideki tanımlar bireyin etkileşimde bulunmasını tanımlar, örneğin bilimsel konular hakkında iletişim kurma yeteneği.
- 3. Toplumda asgari düzeyde işlev görebilecek kadar okuryazar;** Okuryazarın üçüncü anlamına ilişkin tanımlar ise, örneğin bilim okuryazarı bireyin toplumda bir işlevi yerine getirirken bilimi kullanmasını tanımlar.

Örneğin profesyonel bilimsel okuryazarlık, öğrenilmiş okuryazar kategorisine girerken; evrensel bilim okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık ise üçüncü kategoriye girmektedir (83).

Okuryazarlık, dünyanın birçok yerinde 150 yılı aşkın bir süredir liberal eğitimin bir parçası olmuştur. 20 yüzyılın ortalarından itibaren ise, okuryazarlık kavramında bilimsel anlaşmazlıklar ve tartışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu anlaşmazlıkları ve tartışmaları Leaning (2017) literatüre dayandırarak üç boyutta ele almış, okuryazarlığı etkileyen durumları ve endişeleri açıklamıştır.

Birinci olarak, okuryazarlık kavramı ilk başlarda metinsel anlayışa atıfta bulunmuş olup, çok çeşitli akademik disiplinlerden giderek daha fazla inceleme altına alınan *birçok iletişim biçimini gözden kaçırmış gibi görüldüğünü ifade etmektedir*. Örneğin Dale (1946) basılı, görsel ve işitsel olarak okuryazarlığı üç katmanı kapsayacak şekilde önermiştir (Dale, 1946'dan akt. Leaning, 2017). Bununla birlikte Belshaw (2012) doktora tezinde 1960'ların sonlarında çok sayıda okuryazarlığın ortaya çıkmaya başladığını belirtmekte ve dijital okuryazarlık üzerine çalışmasını şekillendirmektedir. Çok sayıda okuryazarlığın ortaya çıkması ya da bilgi okuryazarlığına farklı bakış açılarının getirilmesini sağlayan en büyük gelişme internet teknolojisi olmuştur.

Leaning (2017) ikinci olarak, 1970'lerden itibaren hayatımıza girmeye başlayan bilgisayar ve dijital iletişim sistemleri kişilerde/kullanıcılarda değişen yeni bir medya deneyimi ve bilgi becerisi gerektirdiğini söylemiştir. Bu yeni teknolojiler, yeni iletişim ve etkileşim biçimleri getirmiş ve iletişimde farklı işaret biçimleri, görüntü, ses, farklı metin türlerini bilgi ortamlarına kazandırmıştır. Literatürdeki endişe ise, bu tür yeni teknolojilerin sağladığı yeni etkileşim ve kişilerin katılım olanaklarıyla ilgilidir. Yani dünyayla farklı duygular aracılığıyla ilişkiler kursak da artık yeni etkileşim ve iletişim yetkinliklerine sahip olmak gerekmektedir. Burada çok katmanlı okuryazarlık karşımıza çıkmaktadır (Kress, 2003; Kress ve Jewitt, 2003; Kress ve Van Leeuwen, 2001). Çok katmanlı okuryazarlık, farklı katmanlar sağlayan yeni medya türlerinin yetkin kullanımını sağlayacak ve kolaylaştıracak okuryazarlıktır. Ayrıca ağ bağlantılı medyada, müstehcen ya da fake (kandırmacalı) içeriklere maruz kalınmaktadır. *Bireyin böyle bir ortamda güvenli olarak yaşamasını sürdürme endişesi vardır*. Bu doğrultuda Stordy'nin (2015: 457) de ifade ettiği gibi; farklı metinlerin uygun bir şekilde anlaşılması için farklı geçmişler ve becerilere sahip olunması gerekmektedir.

Üçüncü olarak da teknoloji sürekli olarak gelişmektedir. Teknolojinin gelişme hızı, etki genişliği ve bilgisayar teknolojisinin hızla benimsenmesi, onu diğer teknolojik yeniliklerden ayırmaktadır. Meydana gelen değişiklikler, çalışma ve sosyal yaşam üzerindeki etkisinin farkında olunarak “teknolojik okuryazarlık” becerilerinin eğitime dayalı olarak daha akademik ve stratejik bir anlayışla bütünleştirilmesi

gerekmektedir. Teknoloji okuryazarlığı kavramının etkisi; rakip ülkelerin iş gücünde “beceri açığı” ve “eksikliği” endişesini ortaya çıkarmaktadır. *Yani endişe, teknolojik yeterlilik açısından ortaya çıkan geride kalma durumudur* (Leaning, 2017: 37-38).

Benzer şekilde okuryazarlık kavramını, McGarry (1991) ve Snively ve Cooper, (1997) 3 özellikle açıklamışlardır;

1. Basit bir okuma yazma yeteneği,
2. Beceri veya yeterliliğe sahip olmak,
3. Öğrenme unsuru.

Snively ve Cooper (1997), 34 okuryazarlık türünden bahsetmektedirler; tarımsal okuryazarlık; sinema okuryazarlığı; dans okuryazarlığı; coğrafi okuryazarlık; yasal okuryazarlık; işyeri okuryazarlığı vb. Bilgisayar kullanma becerisini “bilgisayar okuryazarlığı” kavramıyla, ziraat/tarım kültürünü “tarımsal okuryazarlık” terimiyle ifade etmek sadece kavram karmaşasını artırmaktadır. Bawden (2001) de basit bir okuma yazma becerisinin ötesine geçen okuryazarlık kavramını, artan karmaşıklıkta bilgilerle başa çıkmak için geliştirilen kavramlar ve gelişen teknolojilere dayanarak “beceri temelli okuryazarlıkları ele alarak tanımlamıştır (kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı). Görüldüğü üzere bilgi okuryazarlığı okuryazarlık kavramının evrimleşmesiyle ortaya çıkmış bir kavram olmakla birlikte çeşitli araştırmacılar tarafından okuryazarlıklar beceri temeli olarak görülmektedir.

Okuma yazma becerileri temel becerilerdir ve bilgi becerileri okuma becerileri gerektirmektedir. Bilgisayar okuryazarlığı da bilgi okuryazarlığıyla ilgili bir okuryazarlıktır. Bilgisayarın nasıl kullanılacağını bilmek ve programların arkasındaki bazı kavramları bilmek bilgi becerileri için bir temel sağlamaktadır. Bilgi okuryazarlığı, okuma yazma ve bilgisayarla tanışma yeteneğinin ötesindedir. Bilgi becerileri kişiyi bilgi çağının özel taleplerini karşılamaya hazırlamaktadır. Problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi toplama ve anlam verme, bilgi okuryazarlığı ile ilgili becerilerdir (Kuhlthau, 1987: 9). Bilgi okuryazarlığı becerileri öğretilmesi için, okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı ek olarak öğretilmelidir. (Demo, 1986; Kuhlthau, 1987: 9).

Bilgi okuryazarlığı kavramının ortaya çıkmasından bu yana ayrı ayrı okuryazarlık türleri ortaya çıkmış ve araştırmacılar tarafından sözlük anlamları da ifade edilmiştir. “Okuryazarlık” kavramının anlamı ilk bakışta açık görünse de okuryazarlık kelimesinin önüne konulan herhangi bir terim getirilmesiyle yeni okuryazarlık türlerini meydana gelmiş ve zaman içinde değişen çeşitli anlamlara sahip olmuştur. Okuryazarlık terimine eklenerek gelişen bu kavramlar; resim okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, web (ağ) okuryazarlığı, uzaktan eğitim (öğrenme) okuryazarlığı, ekonomik okuryazarlık, yasal okuryazarlık, kütüphane okuryazarlığı, haber okuryazarlığı, politik okuryazarlık, tüketici okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, yurttaş okuryazarlığı, su okuryazarlığı vb. olarak sıralanabilir. Bu terimlerle üretilen okuryazarlıklar, ilgili alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak anlamına gelmektedir (Snavely ve Cooper, 1997).

2.2. BİLGİ OKURYAZARLIĞI

Bilgi okuryazarlığının, kütüphane ve bilgi bilimi içinde başladığı bilinmektedir (Whitworth, 2014: 28). Akademik kütüphanelerde bibliyografik öğretim/egitim gibi uygulamalarla ivme kazanan bilgi okuryazarlığı kavramı her ne kadar dijital öncesi bir dönemde ortaya çıkmış olsa da web’in sonsuz bir bilgi kaynağı olarak algılanmasıyla birlikte bilgi okuryazarlığının önemi belirgin bir şekilde artmıştır (Allan, 2008).

1970’ler bilgi okuryazarlığı kavramının ortaya çıktığı bir dönemdir. Özellikle kavramı ilk kullanan ve bilgi okuryazarlığına bilgi yönetimi yaklaşımının temsilcisi kabul edilen Zurkowski, (1974); eğitim yaklaşımının temsilcisi Burchinal (1976) ve dönüşümün temsilcisi Hamelink, (1976) bilgi okuryazarlığına yönelik 70’li yıllarda önemli rol oynamıştır.

“Bilgi okuryazarlığı” terimi ilk olarak ABD’de o dönemin Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association-IIA) başkanı olan Paul G. Zurkowski tarafından 1974 yılında ABD Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonuna (National Commission on Libraries and Information Science -NCILIS) kuruluşun gelecekteki öncelikleri hakkında bir raporda sunuldu. Zurkowski şu iddiada bulundu:

“Bilgi kaynaklarının işlerine uygulanması (bireylerin bilgi kaynaklarını işlerinde problem çözme konusunda kullanması) konusunda eğitilmiş kişilere bilgi okuryazarı denilebilir. Problemlerine çözümler bulmak için birincil kaynakların yanı sıra çok çeşitli bilgi araçlarını kullanmada teknikler ve beceriler öğrendiler. . . Bugün ABD'nin nüfusu neredeyse %100 okuryazar olsa da yalnızca küçük bir kısmı -belki de altıda biri- bilgi okuryazarı olarak nitelendirilebilir. Komisyonun çalışmaları, ulus için toplam bilgi okuryazarlığının sağlanması açısından değerlendirilmelidir” ifadesinde bulunmuştur (1974). Zurkowski; ABD’deki bilgi hizmeti ortamını anlatan ve özel sektöre odaklanarak komisyonun önceliğinin, on yıl içinde yani 1984 yılına kadar evrensel bilgi okuryazarlığını başarmak için büyük bir ulusal program oluşturması gerektiğini önermiştir. Zurkowski çalışanları ticari bir çevrede bilginin etkin kullanımı ve özellikle problem çözme ile ilişkilendirerek, bilgi kaynaklarını işlerine uygulanması konusunda eğitilmiş kişilerin bilgi okuryazarı olduğunu ifade etmiştir. Behrens'e (1994) göre Zurkowski yaptığı bilgi okuryazarlığı tanımında şunları önermektedir;

- Bilgi kaynakları bir iş (çalışma) alanında etkin olarak kullanılır,
- Bilgi araçlarını ve birincil kaynakları kullanmak için teknik ve becerilere ihtiyaç vardır ve
- Bilgi problem çözmede kullanılır.

Kavramın ilk kullanımı oldukça farklıydı ve özel sektöre odaklanılmıştı. Zurkowski, bilgi okuryazarı bir kişinin bilgi kaynaklarından daha iyi yararlanabileceğini savunmuştur. Zurkowski'nin çalışmalarının akabinde, 1976 yılında Lee Burchinal, bilgi okuryazarlığının eğitimsel yönlerine dikkat çekerek bilgi okuryazarı bir bireyin, problemleri çözmek, verimli ve etkili kararlar almak için gerekli bilgiyi nasıl bulacağını ve kullanacağını bilmeyi içeren yeni bir dizi beceriye sahip olması gerektiğini ileri sürmüştür (Eisenberg ve diğerleri, 2004; Pinto ve diğerleri, 2010: 4; Whitworth, 2014: 28; Leaning, 2017). Burchinal'ın odağı öğretim veya daha doğrusu eğitim olup; Burchinal okulları bilgi okuryazarlığı eğitimi için en uygun yer olarak tanımlamaktadır.

Bahrens (1994), Burchinal'ın bilgi okuryazarlığı tanımını aşağıdakilerle ilişkilendirmiştir:

- Bilgiyi bulmayı ve kullanmayı içeren beceriler,
- Problem çözme ve karar verme için bilginin kullanımı ve
- Verimli ve etkili bilgi konumu (bilginin bulunduğu yer) ve kullanımı.

Erken dönemde ABD dışında, Hollandalı bir iletişim uzmanı olan Hamelink (1976) ve Owens (1976) bilgi okuryazarlığını siyasi özgürleşmenin bir aracı olarak görürken, Taylor (1979) ise bunu örgütlerde rekabet edebilirliğin bir gereği olarak değerlendirmiştir (Leaning, 2017; Pinto ve diğerleri, 2010: 4). Hamelink, okuryazarlığı bir dizi genel yetenek veya beceri olarak görmez, ona göre okuryazarlık ihtiyaç ve bağlama göre değişmektedir. Dolayısıyla, Hamelink'in bilgi okuryazarlığı görüşü, insanlar ve çıkarlar arasındaki farklılıkları kabul eden ve toplumda güçsüz olanları güçlendirmeye yönelik bir şey olarak sunan politik bir bakış açısıdır (Whitworth, 2014: 38). Görüleceği üzere Zurkowski, Burchinal ve Hamelink – bu üç yazar bilgi okuryazarlığını bağlama özel olarak görmektedirler (Whitworth, 2014: 39).

70'li yılların sonlarında Garfield (1979) çalışmasında, bilgi okuryazarlığını bilgi toplumunun ön koşulu olarak görüp, bilgi toplumunun özelliklerini dile getirmiş ve bilgi toplumu ve bilgi bilinçli toplum kavramlarını tartışmıştır. Ona göre bu iki kavram eş anlamlı kullanılmasına rağmen farklı kavramlardır. Bilgi bilinçli toplumu, insanların bilgiye hızlı erişiminin önemini fark ettikleri bir toplum olarak tanımlayıp, bu toplumda insanların ihtiyaç duydukları bilgiye sahip olmaları gerekmez diyerek bilgiye sahip olmanın değil, toplumların ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmasının daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bilgi toplumu için gerekli bir başlangıç olarak da bilgi bilinçli toplumu görmektedir. Ayrıca insanların artık bilginin bilincinde olduklarının farkında olup, bilgileri alamadıklarında hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmektedir. ABD'de hızlı bir şekilde uçak veya tren tarifi bilgilerini telefonla almak isteyen kişi, iletişim kurduğu zaman bant kaydı bir sesin hatların meşgul olduğunu ve beklemenizi isteye bilir. Kişiler istenen bu bekleme üzerine bir hayal kırıklığı yaşayabilmektedirler. Bireylerin ulaşmak istedikleri bilgilere gecikmeden erişmek istediklerini bu örnekle açıklayan Garfield, günümüz bilgi teknolojilerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bu çağdaki kişilerin özelliklerinden bahsetmektedir. Artık kişiler ihtiyaç duydukları bilgilere anında ulaşacak ekranlara sahiptir ve bu ekranları da en verimli şekilde kullanmaları gerekmektedir. Toplumun her kesiminden

insanlar istedikleri bilgiye hızla erişebildiklerinde, bilgi bilinçli toplumun bilgi toplumu haline geldiğini söyleyebiliriz.

1980'lerde bilgi teknolojilerinin gelişimi kütüphane ortamlarını da etkilemiştir. Artık bilgi okuryazarlığı kavramı bu yeni bağlam (teknoloji) tarafından koşullandırılmıştır. Breivik ve Gee (1989) gibi bazı yazarlar, bilgi okuryazarlığını teknolojik okuryazarlık ve bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) kaynak tabanlı öğrenme ile ilişkilendirmiştir. Time Dergisi 03 Ocak 1983 sayısında her yıl seçtiği yılın adamı yerine o yıl “Yılın Makinasını” seçti. Bu sayının kapağında, mutfak masasında kişisel bir bilgisayarın önünde oturan bir adamın kağıt hamurundan yapılmış bir heykelinin görseli ile “Yılın Makinesi: Bilgisayar İçeri Giriyor” başlığı yer almıştır. 30 yıldır da Time Dergisinde, Bilgisayar ilk ve tek yılın makinası olmaya devam etmektedir (techland.time.com, 2013).

Bilgisayarların bilgi çağında bir kaynak olarak sahip olduğu potansiyel rolü birçok araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bilgisayar uygulamalarının bilgi çağında uygulanabileceği ifade edilmiştir. Araştırmacılar teknolojinin getirdiği araçları şu şekilde sıralamaktadırlar; üniversitenin merkezi bilgisayarına bağlı mikrobilgisayarlar, mesaj alışverişi için elektronik posta sistemleri, bilgi depolamak ve paylaşmak için elektronik dosyalar, bir grup insanın karşılıklı ilgi alanlarıyla etkileşime girdiği e postalar, veri tabanları (veritabanlarından bilgi edinme), metin paylaşımı, kelime işlemci yazılımı ve bütçe yapmak için elektronik tablolar vb. buradaki amacın bu teknolojilerde ustalaşarak yeni bir entelektüel beceri olarak bilgi okuryazarlığının kabul edildiğidir. Araştırmacılara göre gerekli becerilere sahip kişiler bilgi çağında bilgi teknolojisi araçlarından tam olarak yararlananlardır (Johnston, 1985; Demo, 1986; Trauth, 1986; Behrens, 1994).

1980’li yılların ortalarında bilgi teknolojisinde yaşanan gelişmeler, bilgi okuryazarlığını önemli düzeyde etkilemiştir. Bilgi teknolojileri artık bilgi işleme gereksinimlerini etkilemeye başlamış ve bilgi okuryazarlığında sahip olunması gereken beceriler olarak ifade edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı, kütüphane, kullanıcı eğitimi, yaşam boyu öğrenme gibi kavramları içeriğinde barındırmaya başlamıştır. Geleneksel, temel okuryazarlık becerilerinin yanı sıra, bilgi okuryazarlığı "yaşam boyu

öğrenme" için ortak ön koşulu olarak görülmektedir. Demo 1986 yılında yaptığı çalışmada; geçen yirmi yılda akademik kütüphanecilerin iddialı bir eğitim programları geliştirdiğini ve akademik kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığı eğitim müfredatına dahil olmada rol üstlendiklerini belirtmektedir. Yukarıda bahsedilen müfredatın yayınlanmasından önce bile, bilgi okuryazarlığını işlevsel olarak tanımlamaya yönelik en ayrıntılı girişimlerden biri, üniversite düzeyinde çalışan bir bibliyografik öğretim kütüphanecisinden gelmektedir: Breivik (1986: 50-51) bilgi okuryazarlığını, belirli bir ihtiyaç için bilgiyi etkili bir şekilde elde etme ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Ona göre bilgi okuryazarlığı;

- Entegre bir dizi beceri (araştırma stratejisi, değerlendirme) ve bilgidir (araçlar ve kaynaklar),
- Tutumların kazanılması yoluyla geliştirilir: araştırmada ısrar edilir, ayrıntılara dikkat edilir ve basılı ve tek bilgi kaynaklarını kabul etmede dikkatli olmaktır,
- Yoğun zaman ve emektir,
- İhtiyaç odaklıdır (problem çözme etkinliği),
- Kaynaklardaki ve teknolojiye bağlı değişikliklere dirençlidir,
- “Okuma yazmadan” farklı ve “bilgisayar okuryazarlığı” ile alakalıdır.

Ona göre bilgi okuryazarlığı şunlar değildir;

- (Yalnızca) kaynak bilgisi değildir,
- Kütüphaneye bağlı değildir (tek bilgi kaynağı olarak),
- Bilgi bulma (anlamak ve değerlendirmektir) değildir.

Breivik’in bilgi okuryazarlığı üzerine yaptığı bu değerlendirmeyi Behrens (1994: 312-313) şu şekilde yorumlamaktadır;

Bilgi okuryazarlığı kişinin bilgi ihtiyacında sadece bilgiye erişmesi değildir. Bilgi okuryazarlığı entegre bir beceri setidir. Entegre beceriler ise araştırma stratejileri ve bilgiyi/ kaynağı değerlendirme becerisidir. Bilgiye erişimde kütüphane tek kaynak değildir. Görüleceği üzere, bilgi okuryazarlığının kütüphanenin ötesinde ve kullanıcı

eğitiminin gelecekte daha geniş perspektifte olacağı vurgusu yapılmaktadır. Aynı zamanda bilgi okuryazarlığının özelliklerinden, zaman ve emek tasarrufuna da dikkat çekilmiş ve bilgi okuryazarı bireyin zamansal bir beceriye de sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Gelişen teknoloji ile bilgi okuryazarlığını değerlendiren bir diğer araştırmacı da Trauth'dır (1986). Bilgi okuryazarlığıyla bilgisayar okuryazarlığının farklı kavramlar olarak üzerinde durulması gerektiğini belirten Trauth, bu iki kavramın farklılığını şu örnekle açıklamıştır: Teknolojinin bilgi ile ilişkisi, otomobilin kişinin hayatındaki yeri ile benzetilebilir. Kişi araba mekanizması hakkında daha az, hangi arabanın ihtiyaçları için en uygun olduğunu belirleyebilmesi için ise daha fazla bilgiye sahip olması gerekmektedir. Yani buradaki odak nokta arabanın ulaşım işlevidir. Benzer şekilde insanların etkili bir bilgi tüketicisi olmalarını sağlayacak bir okuryazarlık düzeyine ihtiyaçları vardır. Bu nedenle bilgi okuryazarlığının amacı, bilgisayar teknolojisinin neden veya ne zaman uygun olduğunun yanı sıra bu teknolojinin nasıl kullanılacağıdır. Bu nedenle bilgisayar kullanabilme becerileri, bilgi okuryazarlığı değildir. Bilgisayar kullanma becerileri bilgiye ulaşma açısından önemlidir. Bu bilgiler ışığında Trauth çalışmasında, üniversite düzeyinde bilgisayar okuryazarlığını da göz önüne alarak öğrencileri bilgi toplumuna hazırlayacak bilgi okuryazarlığı müfredatı geliştirilmiştir. Bu doğrultuda Trauth bilgi okuryazarlığını; gününün teknolojisi ne olursa olsun, kişinin sosyal veya çalışma hayatındaki çabalarındaki başarısı için gerekli olan bilgileri tanımlama, bunlara erişme, kullanma ve etkin bir şekilde kullanma yeteneğidir. Bu becerilere, bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme ve bilginin doğruluğunu, yanlışlığını veya eksikliğini bilme becerileri de dahil edilmelidir (254). Ayrıca ona göre bilgi okuryazarlığı kavramını anlamak için, bilgiyi hem toplumsal hem de örgütsel bir kaynak olarak görmek gerekmektedir. Kişilerin bilgiyi nasıl elde ettikleri ve kullandıklarıyla birlikte bilgiyi işlemenin davranışsal, örgütsel ve toplumsal yönleri incelenmelidir. Teknoloji ve araçlarının ise kullanım yetenekleri incelenmelidir (254) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

80'li yılların bilgi okuryazarlığı üzerine çalışmaları olan bir diğer önemli araştırmacı ise Kuhlthau'dur (1987). Carol Kuhlthau'nun bilgi kaygısı, psikolojisi ve kütüphanecilerin bilgi araçları olarak oynayabilecekleri rol üzerine çalışmalarının

olduğunu görmekteyiz. Kuhlthau çalışmasında, bilgi patlamasının yaşandığı bilgi çağında, kişilerin yetkin bilgi kullanıcıları olabilmeleri ve üretken, anlamlı yaşamlar sürebilmeleri için bilgi okuryazarı olmalarını gerekli görmüştür. Çalışmada ilişkili kavramlar olan bilgisayar okuryazarlığı, kütüphane becerileri tanımlanmış olup bilgi okuryazarlığı beceri ve müfredat ile bütünleştirilmesi durumları üzerine tartışılmıştır. Öğrencilerin bilgi çağında zorlukları aşabilmeleri için yöneticilerin, öğretmenlerin ve kütüphane uzmanlarının birlikte çalışması gerektiğini savunmuştur. Özellikle çalışmada bilgi okuryazarlığını, okuma yazma ve bilgisayarla tanışma ötesinde gören Kuhlthau; problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi toplama ve anlam üretmeyi bilgi okuryazarlığı ile ilgili beceriler olarak belirtmiş ve bilgi çağında bu becerilerin temel beceri haline geldiğini ifade etmiştir.

Yine aynı yıllarda Kirk (1987); bilgi teknolojileri çağı, bilgi devrimi, bilgi toplumu ve elektronik çağ olarak da bilinen bu yeni dönemin bilgi işlem ve telekomünikasyon teknolojisinin birleşmesiyle şekillendiğini vurgulamaktadır. Özellikle 2. Dünya Savaşından bu yana daha önceki bütün zamanlardan daha fazla makale yayınlandığını öne sürmektedir. Bir jet uçağı için mühendislerin planlarının, çizimlerinin çalışmalarının uçağın kendisinden daha ağır olduğu tahmin edildiğini belirtmiştir. Teknolojiyle birlikte sadece bilginin hacmi değişmekle kalmamış doğası da değişim göstermiş olup elektronik yayınlarla birlikte artık bilgi elle tutulan gözle görülen bir nesne olmaktan çıkmıştır. Özellikle bu çağda öğrencilerin bilgi ihtiyaçları ile uyumlu kaynakların çeşitliliği, öğrenimlerinin geliştirilmesini, zenginleştirilmesini ve güçlendirilmesini sağlayacak ve öğrencilerin bağımsız/ kendi kendilerine öğrenme becerilerinin gelişmesine olanak tanıyacağını ifade etmiştir. Kirk (1987), yaşam boyu öğrenmeye uygun yaklaşım, kaynağa dayalı öğrenme olduğunu belirterek, bilgi patlamasının kişisel düzeyde yönetilmesinde bağımsız ve yaşam boyu öğrenme ile gerçekleştirilebileceğini öngörmektedir. Bu görüşler doğrultusunda bilgi çağında öğrencilerin, bilgi okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığına dayalı kaynak tabanlı öğrenmede, bireysel farklılıkları dikkate alan ve bütüncül bir yaklaşım olan bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır.

1987 yılında, akademik kütüphanelerin eğitim reformundaki rolünü değerlendirmek için Columbia Üniversitesi ve Colorado Üniversitesi ortaklaşa

“Kütüphaneler ve Akademik Mükemmeliyet Arayışı- Libraries and the Search for Academic Excellence” konulu ulusal bir sempozyum düzenlemiştir. Sempozyumda lisans eğitimini iyileştirmek için kütüphanelerin öğrenme sürecine entegre olmasının hayati olacağı konusunda fikir birliği olduğu belirtilmiştir. Bu sempozyumda Breivik (1987); yaşam boyu öğrenmeyi başarmak için, öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları gerektiğini belirtiyor ve bu sayede,

- Kişi, bilgi tanımlama ve sunum sistemleri dahil olmak üzere bilgi edinme süreçlerini anlayacak,
- Farklı ihtiyaç türleri için kütüphaneler dahil çeşitli bilgi kanallarının etkinliğini değerlendirebilecek,
- Veritabanı becerileri, hesap tablosu ve kelime işleme becerileri ve kitap, dergi ve rapor literatürü gibi kendi bilgilerini edinme ve depolamada temel becerilerde uzmanlaşacak,
- Telif hakkı, mahremiyet, hükümet bilgilerinin özelleştirilmesi ve henüz ortaya çıkmamış konular gibi bilgilerle ilgili kamu politikası konularını değerlendirmede açık ve sorumlu vatandaşlar olacaktır (Breivik, 1987: 46-47; Behrens, 1994: 313-314) görüşünde bulunmuştur.

Konferanstaki diğer bir öne çıkan fikir ise; öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları için bilgi işleme becerilerinin (yani teknoloji uygulamalarını içeren) lisans düzeyinde uzmanlaşması gerektiği ve bilgi işleme becerileri için ayrı bir kullanıcı eğitimi programı yerine mevcut akademik derslerde öğretilmesi gerektiğidir.

Bilgi okuryazarlığı kavramı 1980’lerin sonunda ivme kazandıkça, bilgi becerilerinin müfredata entegre edilerek öğretilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Eğitimde bilgi okuryazarlığının düşünülmesiyle birlikte, kütüphanecilerin bilgi becerilerini öğretmede baş rol oynadığını görmekteyiz (Turouth, 1986; Kuhlthau, 1987; Kirk, 1987; Behrens, 1994). 1989 yılında Breivik ve Gee'nin yayınladığı kitapta bir bilgi toplumunda, lisans eğitiminin kalitesinin nihai ölçüsünün, öğrencilerin kendi kendini yöneten, bağımsız öğrenenler olup olmadığıdır felsefesini öne sürmüşlerdir. Ayrıca kütüphanenin eğitimde çok önemli bir role sahip olduğunu şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Kütüphaneler, tüm disiplinlilerdeki bilgilerin anlamlı bir çerçeve içinde ilişkilendirildiği yerdir. Kütüphaneler, sınırsız bilgi evreninde problem çözmek için doğal bir ortamdır. Kütüphaneler, özelleşmiş bilgiyi daha geniş toplumsal bağlamlarda sentezlemek için bir çerçeve sağlar ve son olarak, kütüphaneler ve kütüphaneciler, öğrencilerin önemli bilgi okuryazarlığı becerilerinde ustalaşmalarına yardımcı olabilecektir” (Breivik ve Gee’den akt. Behrens, 1994: 315).

Görüldüğü üzere kavramın oraya çıktığı erken dönemler, bilgi okuryazarlığı kişinin hem eğitim öğretim hayatında hem de mezun olduktan sonraki süreçlerde bilgiyle verimli etkileşim kurması için sahip olması gereken bir beceri olarak görülmüştür. Ayrıca bilgi kaynaklarının baskın olarak kütüphanelerde fiziksel bulunması, bilgi okuryazarlığı kapsamında yapılan çalışmaların kütüphane bağlamı çerçevesinde sürdürülmesine neden olmuştur. Gelişen teknolojiyle bilgi kaynaklarının baskın olarak kitap dışında farklı formatlarla sunulması bilgi okuryazarlığı ile ilgili çalışmaları kütüphane dışına kaydırmıştır. Benzer şekilde teknolojide yaşanan gelişimler kütüphanedeki bilgi hizmeti algısının da gelişmesini sağlamıştır. Örneğin gelişen bilgi teknolojileri kütüphanelerdeki bilgi hizmetlerinin gelişimi, fiziksel engeli bulunan bireylerinde kütüphane kaynaklarını etkin bir şekilde kullanımını sağlamıştır. Bilgi teknolojileri hem bilgi kaynağını bu bireylerin kullanımına özgü olarak farklı formatlarda (örn. sesli kitap) sunmuş hem de bu bilgi kaynaklarını kütüphane dışında da kullanımına imkan tanıyarak bu bireylerin kütüphaneye gelmeden bilgi hizmetlerinden yararlanmasını sağlamıştır. Bu bireylerin kütüphanelere gitmeleri zor bir eylem olabilmektedir ancak onları kütüphane kullanımından mahrum etmek artık mümkün görünmemektedir Garfield, (1979: 212) bu kullanıcıların artık ev terminalleri aracılığıyla ihtiyaç duydukları bilgi ve bilgi kaynaklarına ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Teknolojideki bu gelişmeler kullanıcının her ne durumda olursa olsun bilgiye ulaşmasını sağlamıştır. Hatta artık bilgi ve bilgi kaynağına ulaşmak öyle bir duruma gelmiştir ki, kullanıcının engel durumuna göre bilgi kaynakları çeşitlilik göstermiştir. Örneğin artık görme engelli bir birey sesli veya seslendirilmiş bilgi kaynağı vasıtasıyla bilgi ihtiyacını gidermektedir. Bu doğrultuda bilgi teknolojileri, kişiler arasında aynı oranda verimlilik ve fayda sağlamaktadır.

Bilgi okuryazarlığı üzerine Breivik ve Gee'nin çalışmasından sonra ortaya çıkan önemli belge ise 1989 ALA (American Library Association) Başkanlık Komitesinin (American Library Association Presidential Committ) raporudur (ALA, 1989). (ALA 1876 yılında kurulmuştur ve dünyanın en eski ve en büyük kütüphane derneğidir. ALA'nın amacı, "kütüphane hizmetini ve kütüphaneciliği teşvik etmektir"). Rapor ortaya çıktıktan sonra sadece ulusal mecralarda değil uluslararası alanda da büyük ilgi görmüştür. ALA raporunda bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerine ulaşmasının önemi ve bunun yeni bir kaynak temelli öğrenme modeli ile gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır. ALA bilgi okuryazarlığını ve bilgi okuryazarı bireyi aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır;

“Bilgi okuryazarı olmak için, bir kişinin bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu anlayabilmesi ve ihtiyaç duyulan bilgiyi bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olması gerekir ” ... “bilgi okuryazarı kişiler, öğrenmeyi öğrenmiş kişilerdir. Nasıl öğreneceklerini biliyorlar çünkü bilginin nasıl organize edildiğini, bilgiyi nasıl bulacaklarını ve başkalarının onlardan öğrenebileceği şekilde bilgiyi nasıl kullanacaklarını biliyorlar. Bu kişiler hayat boyu öğrenmeye hazırlanan insanlardır, çünkü her zaman ellerinde herhangi bir görev veya karar için gerekli olan bilgiyi bulabilir.” Kavramın çeşitli kişiler, kurum ve kuruluşlar tarafından birçok kez tanımı yapılmış olup; en çok şu iki başlık altında yoğunlaşmıştır: Bunlardan birincisi bilgi okuryazarlığı kavramının ne olduğu, ikincisi ise bilgi okuryazarı kişilerin özellikleri üzerine yapılmış tanımlardır (Kurbanoğlu, 2010: 724-725).

Ayrıca ALA raporu, problem çözme ve karar verme için bilginin önemini vurgulamaktadır:

“Ders kitapları, çalışma kitapları ve dersler, insanların yaşamları boyunca öğrenme ve problem çözme için mevcut olan bilgi kaynaklarına dayalı bir öğrenme sürecine, yaşam boyu kütüphane kullanma alışkanlığı oluşturan öğrenme deneyimlerine dayanmalıdır”. Geliştirilecek olan bu öğrenme süreciyle öğrenciler, aşağıda belirtilen süreçlere aktif olarak dahil olacaklardır:

- Bilgiye ne zaman ihtiyaç duyduklarını bilmek,

- Belirli bir problemi veya sorunu ele almak için gereken bilgileri tanımlamak,
- Gerekli bilgiyi bulma ve bilgiyi değerlendirmek,
- Bilgileri düzenlemek,
- Eldeki problemi veya sorunu çözmek için bilgileri etkili bir şekilde kullanmak.

Öğrenme sürecinin bu şekilde yeniden yapılandırılması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayacak, aynı zamanda onları yaşam boyu öğrenme ve mesleki ve yurttaşlık sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmeleri için güçlendirecektir.

ALA (1989) raporu, bilginin hayatımızdaki işlevine ilişkin daha geniş bir anlayışa dayandığı ve hem bilgi yaratma hem de kullanmasını dikkate aldığı için mevcut bilgi okuryazarlığı kavramının şekillendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Behrens (1994), Doyle (1994), Bruce (1997) ve Huston (1991) gibi yazarlar ALA raporundan etkilenip ve bilgi okuryazarlığının bilgiyi bulma, işleme, değerlendirme ve kullanma yetenekleri olduğunu iddia etmektedirler (Pinto ve diğerleri, 2010: 4).

ALA (1989) raporu, 1980'ler boyunca bilgi okuryazarlığı tanımlarında ortaya çıkan önemli konuları içerir ve bireylerin bilgi okuryazarı olmaları için gerekli olan bilgi becerilerini tanımlamaktadır. Bu raporun bilgi okuryazarlığı kavramını teşvik eden ulusal örgütleri koordine etmek ve bilgi okuryazarlığının yaygınlaşmasını sağlamak için 9 Kasım 1989'da Breivik başkanlığında Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu kurulmuştur (ALA, 1989-National Forum on Information Literacy -NFIL) (Behrens, 1994: 319). Forumun odak noktası, "bilgi toplumu içinde bireylerin yetkinliğinin artırmayı teşvik etme ihtiyacıdır". Forum, kar amacı gütmeyen bir sosyal girişim organizasyonu olarak, kendini toplumun tüm kesimlerinden vatandaşlarda bilgi okuryazarlığı yeterliliğinin küresel entegrasyonuna adanmıştır. Forumun ulusal ve uluslararası olmak üzere 90'dan fazla kuruluşan oluşan üyeliği bulunmaktadır (Gibson, 2004: 16; Weiner ve Jackman, 2010: 115). NFIL'in hedefleri şunlardır:

- Dünya pazarında ABD rekabet avantajının merkezi olarak bilgi okuryazarlığının toplumsal entegrasyonunu teşvik etmek,

- Vatandaşları demokratik bir toplumda aktif katılım için hazırlamada bilgi okuryazarlığının önemini savunmak,
- Bilgi okuryazarlığının yaygınlaştırılmasını desteklemek için konferanslar, çalıştaylar, eğitim ve danışma hizmetleri sunmak,
- Bilgi okuryazarlığı felsefesi ve uygulaması hakkında kaynakları sağlama hizmeti vermek,
- Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmede sorgulama, araştırma ve yayın yapma uygulamalarına katılmak,
- Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili yerel, eyalet, ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmaktır.

NFIL için araştırma yapan Doyle (1992; 1994: 1), bilgi okuryazarlığını "çeşitli kaynaklardan bilgiye erişme, değerlendirme ve kullanma yeteneği" anlamına gelecek şekilde rafine etmiş ve bilgi okuryazarı bir kişinin on ayrı özelliğini şu şekilde tanımlamıştır:

- Doğru ve yeterli bilginin karar vermenin temeli olduğunun bilincindedir,
- Bilgi ihtiyacını fark eder,
- Bilgi ihtiyaçlarına dayalı soruları formüle eder,
- Potansiyel bilgi kaynaklarını tanımlar,
- Başarılı arama stratejileri geliştirir,
- Bilgisayar tabanlı ve diğer teknolojiler dahil olmak üzere bilgi kaynaklarına erişir,
- Bilgiyi değerlendirir,
- Pratik uygulama için bilgileri düzenler,
- Yeni bilgiyi mevcut bir bilgi yapısı içerisine entegre eder,
- Bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözmede kullanır (Doyle, 1994: 3)

Doyle'nin (1992) modeli bilgi okuryazarlığına dair bir sonuç yaklaşımıdır. Öyle ki, yazar bir bilgi okuryazarlığı öğretiminin nasıl gerçekleşeceği o öğretimin içeriği tarafından değil de bireylerin bu öğretim sonucunda kazanacakları bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilgilenmektedir.

1980’li yıllardaki bilgi okuryazarlığı kavramını Behrens (1994) şu şekilde özetlemektedir;

- Yeni bilişim teknolojileriyle birlikte kişilerin bilgi işlemede ve kullanmadaki becerileri, eleştirel düşünme becerileri,
- Kütüphaneler bilgi kaynağı açısından ana merkez görülse de tek kaynak değildir,
- Tam bir bilgi okuryazarlığı için sadece kütüphane becerilerine değil, bilgisayar becerilerine de gerek vardır.
- Bilgi okuryazarlığı, aktif ve sorumlu vatandaşlık için bir ön koşuldur.
- Bilgi okuryazarlığının amacı, kişinin yaşamın her alanında bağımsız bir öğrenen olmasını sağlayan yaşam boyu becerilerin kazanılmasıdır.
- Bilgi okuryazarlığı öğretimi, bağımsız öğrenenler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim reformu girişimlerini artırabilir.
- Bilgi okuryazarlığı öğretimi, iki disiplin arasında bir ortaklık gerektiren birleşik bir kütüphanecilik ve eğitim meselesidir.
- Bilgi okuryazarlığı öğretiminin eğitim alanında etkili olabilmesi için becerilerin kaynak temelli bir öğrenme yaklaşımıyla müfredat boyunca öğretilmesi gerekir. (316-317).

Bilgi okuryazarlığına yönelik ABD dışında önemli gelişmelerin de yaşandığı görülmektedir. Avustralya’da Bruce 1994 yılında, bilgi okuryazarlığının yedi özelliğini tanımlayan “bilgi okuryazarlığı Taslağı (planı) hazırladı. Bruce bilgi okuryazarı bireyin gerçekleştirebileceği görevler yerine bireyin, bilgi ile başa çıkma konusundaki özel yaklaşımların olduğunu belirtmiştir. Bruce'nin 1997 yılındaki diğer bir çalışması da bireyin, bilgiyi nasıl deneyimlediğine odaklanan daha fenomenolojik yöntemler kullanma şeklinde yaklaşarak yine alana önemli bir gelişme sağlamıştır. Bruce için bilgi okuryazarlığı, nesnel ve genel kurallar veya standartların yanı sıra kişisel ve toplu yorum matrislerini de içeren bir bilgi deneyimleme yollarının tamamıdır.

Bilgi okuryazarlığına yönelik ilginin hızla ilerlemesiyle birlikte, 1998 yılında Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü (ILL - Institute for Information Literacy, eski adıyla

Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü- National Information Literacy Institute) kurulmuştur. ILL, bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi ve öğretilmesinde bireylere ve kurumlara liderlik rolü üstlenmiştir (Oberman, 1998; Webber ve Johnston, 2000: 382). Yine aynı yıl görülen diğer bir gelişme ise American Library Association and the Association for Educational Communications and Technology tarafından yayınlanan “Öğrenci Öğrenimi için Bilgi Okuryazarlığı Standartları’dır (Information Literacy Standards for Student Learning) (AASL ve AECT, 1998).

Diğer bir önemli gelişmede ACRL (Association of College & Research Libraries -ACRL, 2000) Yüksek Öğrenim için Bilgi Okuryazarlığı Standartıdır (Information Literacy Competency Standards for Higher Education). [ALA’nın en büyük dernek birimi olan ACRL, 1940 yılında kurulmuş profesyonel bir dernektir. ACRL’nin esas amacı “akademik ve araştırmacı kütüphanecilere ve kütüphanelere bilimsel becerilerini artırmada öncülük etmektir (ACRL, 2022)].

ACRL kurulu, 1998 yılında bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartları üzerine bir görev gücü kurarak, onlardan yükseköğretim için bu alanda yeterlilik standartları geliştirmekle görevlendirmiştir. Görev gücü konferans görüşmeleri, e posta tartışmaları yoluyla bir “Yüksek Öğrenim İçin Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilik Standartları” taslağı hazırlamış ve çeşitli toplantılarda sunmuştur. Yorumlar ve değerlendirmeler ışığında görev gücü tarafından taslak gözden geçirilmiş ve revize edilmiştir. Bu standartlar, ACRL Standartlar Komitesi tarafından gözden geçirilerek 18 Ocak San Antonio, Teksas’taki Amerikan Kütüphane Derneğinin Toplantısında ACRL Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır. “Yüksek Öğrenim için Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilik Standartları” bilgi okuryazarı bireyin değerlendirilmesi için bir çerçeve sunmaktadır.

ACRL, yükseköğrenim için bilgi okuryazarlığı yetkinlik standartlarını istenen davranışın kilit alanlarını, yani bilgi okuryazarı bir öğrenciyi tanımlayarak, önceki çalışmaları sentezleyip geliştirmiştir (ACRL, 2000). ACRL’de, Beş Standart ve 22 Performans Göstergesi bulunmaktadır ve bu standartlar, her seviyedeki yükseköğretimdeki öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. ACRL (2000) bilgi okuryazarlığını “bireylerin bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu anlamalarını ve

ihtiyaç duyulan bilgiyi bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma beceriler bütünü” olarak tanımlarken, bilgi okuryazarı kişinin sahip olması gereken becerileri ise şu şekilde sıralamıştır:

- İhtiyaç duyulan bilginin kapsamını belirler,
- Gerekli bilgilere etkin ve verimli bir şekilde erişir,
- Bilgileri ve kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirir,
- Eleştirel olarak değerlendirilip ve ardından seçilen bilgileri, mevcut bilgi tabanına dahil eder,
- Belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgiyi etkin bir şekilde kullanır,
- Bilgi kullanımını çevreleyen birçok ekonomik, yasal ve sosyal sorunları anlar ve bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve kullanır.

2013 yılına gelindiğinde ACRL Yönetim Kurulu, Yükseköğretim İçin Bilgi Okuryazarlığı Standartlarını revize etmek için “Görev Gücü- task force” adından bir grup görevlendirmiştir. Bu grup revize edilmiş bir standartlar belgesi yerine “Yüksek Öğrenim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi- Framework for Information Literacy for Higher Education” üretmiştir. ACRL çerçevenin son taslağı 2015’in (nisan) başlarında yayınlanmış olup (Bombaro, 2016: 2-3); ACRL Yönetim Kurulu tarafından 11 Ocak 2016 tarihinde kabul edilmiştir (Association of College & Research Libraries -ACRL, 2016). Haziran 2016’da ise ACRL Yönetim Kurulu ACRL (2000)’yi iptal etmiştir. (Bombaro, 2016: 15). (Not: Çerçeve ayrıntılı olarak ilgili başlıkta ele alınmıştır.)

Bilgi okuryazarlığı üzerine gelişmeleri değerlendiren Webber ve Johnston (2000: 383-384) Bruce'nin (1997) çalışmasına dayandırarak, Birleşik Krallık'ın Avusturalya ve ABD'deki bilgi okuryazarlığı gelişmelerinin gerisinde kaldığını belirtmiştir. Bilgi okuryazarlığına yönelik önemli bir gelişme de İngiltere’de yaşanmıştır. 1999 yılında SCONUL (Society of College National and University Libraries-SCONUL, 2011) Bilgi Okuryazarlığı Çalışma Grubu Bilgi Becerilerinin “Seven Pillars-Yedi Sütun” modelini tanıtan “Yükseköğretimde Bilgi Becerileri: Bir SCONUL Durum Belgesi” yayınlamıştır. Bu model yayınlandığı zamandan beri Birleşik Krallık ve ötesindeki kütüphaneciler ve öğretmenler tarafından öğrencilerine

bilgi becerileri kazandırmalarına yardımcı olmanın bir yolu olarak benimsenmiştir. İlerleyen zamanlarda bilgi ortam ve formatlarındaki değişimler doğrultusunda Yedi Sütun Modelinin temelini oluşturan temel ilkeler geçerliliğini korumakla birlikte 2011 yılında model geliştirilerek güncellenmiştir. Bu yeni model farklı öğrenci guruplarını temsil eden bir dizi “bakış açısının-mercek-lens” uygulanabileceği Yükseköğrenim için genel bir “temel” model olarak sunulmuştur. Model 7 sütun içinde kapsanabilen bütünsel bir süreçtir. Bir bireyin öğrenme hayatı boyunca her bir sütun içinde ilerledikçe acemiden-uzmana doğru gelişebilir. Ancak değişen ve gelişen bilgi dünyasında ilerlemek bazen tersine de olabilir. Bu sebeple bu model, yükseköğretimde bilgi okuryazarlığının gelişiminin merkezinde yer alan temel beceri ve yeterlilikleri, tutum ve davranışları tanımlamaktadır. SCONUL (2011) bilgi okuryazarlığını “dijital, görsel ve medya okuryazarlığı, akademik okuryazarlık, bilgi işleme, bilgi becerileri, veri küratörlüğü ve veri yönetimi gibi kavramları kapsayan bir şemsiye terim” olarak ifade etmiştir. Bu doğrultuda SCONUL (2011) bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireyi “etik bir şekilde bilgi ve verilerini nasıl topladıklarını, kullandıklarını, yönettiklerini, sentezlediklerini ve oluşturduklarının farkındalığını gösterecek ve bunu etkin bir şekilde yapacak bilgi becerilerine sahip” kişi olarak tanımlamıştır. Bu modelin önemli bir iyileştirmesi de “yaratma-oluşturma” yeteneğinin dahil edilmesidir. Model yükseköğrenim için tasarlanmış olup, bilgi okuryazarı bir kişi mevcut bilgileri sentezleyecek ve bu sentez üzerine yeni bilgiler oluşturacak, üretecektir (Leaning, 2017: 42). Yani dijital medyanın doğası göz önüne alındığında, bireyin bilgi kullanımında üretici ve yaratıcı yönlerini dikkate alma zorunluluğu olmalıdır.

2000’li yıllarda bilgisayarı olan ve internete erişebilen insan sayısındaki hızlı artış, bilgi okuryazarlığı kavramını ve kapsamında revize edilmesine neden oldu. Bu teknolojilerle birlikte bilgi okuryazarlığı sadece üniversite ve akademik sektörde değil, toplumun tüm üyeleri için gerekli beceri haline gelmiştir. Bu durum, bilgi okuryazarlığını kütüphanelerin kurumsal görev alanının ötesine genişlemesini sağlamıştır. İletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde hayatın her alanında genişlemesi bilgi okuryazarlığı eğitiminin sağlanmasını yetersiz kılmıştır. Yani dijital teknolojilerin ve onun sağladığı bilgi ve medya içeriğinin nüfuzu giderek artarken, bu

tür sistemlere yönelik eğitim yetersiz ve geride kalmıştır. Bunun sonucu olarak da çeşitli eğitim kurslarının ve okuryazarlık biçimlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin internet okuryazarlığı (Livingstone, 2008; Leaning, 2017: 43-44). Bu anlayış doğrultusunda UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) gibi uluslararası kuruluşların girişiminde ve ABD Ulusal Kütüphane ve Bilgi Bilimi Komisyonu (US National Commission on Library and Information Science) ve NFIL gibi ulusal kuruluşların katılımı ile 2003'te Prag'da uzmanlar toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantı da bilgi okuryazarlığı şu şekilde tanımlanmıştır:

“kişinin bilgi kaygıları ve ihtiyaçları hakkında bilgi ve eldeki sorunları veya sorunları ele almak için bilgileri belirleme, bulma, değerlendirme, organize etme ve etkili bir şekilde oluşturma, kullanma ve iletme yeteneği; bilgi toplumuna etkin katılım için bir ön koşuldur ve yaşam boyu öğrenmenin temel insan hakkının bir parçasıdır (UNESCO, 2003).

Yapılan bu tanımlama, insanların bilgi toplumunun tam üyesi olmaları için yetkilendirmeyi içermekte ve aynı zamanda bilgi okuryazarlığı temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Benzer şekilde UNESCO gibi kuruluşlar; İskenderiye Bildirisi (UNESCO ve diğerleri, 2006), Prag Bildirisi (2003) ve Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Moskova Bildirgesi (UNESCO ve IFLA, 2012) gibi bildirileri katalize ederek açık bir rol oynamışlar ve bilgi okuryazarlığını insan hakları, kalkınma, yoksulluk ve çevresel sürdürülebilirlik gibi dünya çapındaki endişeleri dile getirmişlerdir (Whitworth, 2014: 54).

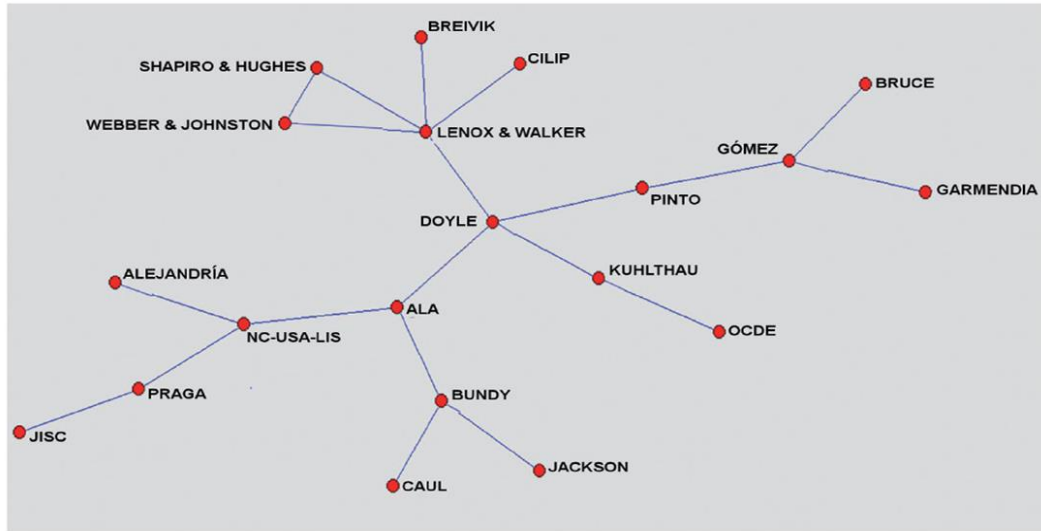
Literatürde bilgi okuryazarlığının ne olduğunu tanımlayan farklı yazarlar ve kuruluşlar bulunmaktadır. Uribe-Tirado (2009) ve Uribe-Tirado ve Castaño-Muñoz (2012: 215) çalışmalarında 20 bilgi okuryazarlığı tanımını inceleyip, bunların bibliyometrik ve bilgi görselleştirme teknikleri (visualization techniques), söylem ve içerik analizi kullanılarak birbirleriyle ilişkilendirmişlerdir. Resim 2.1’de belirtilen yazarlar tarafından öne sürülen anahtar kelimeler ve vurgular önerilen tanımları oluşturmaktadır. Resim 2.1’in oluşumunu sağlayan önemli noktalar:

- Bilgiye (information) erişim ve bilgiyi geri getirme (bul -ara- erişim),
- Bilgi (knowledge) üretimi (yarat/olustur-bilgi (knowledge) üretimi) ve

- Bunun örgütler ve toplum üzerine etkisi (kuruluşlar-topluluklar- uluslar),

Bilgi okuryazarlığı edinme sürecine dahil edilmesi gereken temel unsurlarla birlikte: hedefler, araçlar, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları yeterlilikler ve çoklu okuryazarlıklar vb.

Bu çerçevede Şekil 2.1 bilgi okuryazarlığı üzerine çalışan yazarlar arasındaki yukarıda bahsedilen önemli noktalar üzerine ilişkilendirilerek sunulmaktadır (Uribe-Tirado, 2009; Uribe-Tirado ve Castaño-Muñoz, 2012: 215-216).



Şekil 2.1: Bilgi Okuryazarlığı Kavramını Tanımlayan Yazarlar ve Kuruluşlar Arasındaki İlişkiler (Uribe-Tirado, 2009; Uribe-Trido ve Costaño-Muñoz, 2012, s. 6; s. 215-216).

Bilgi okuryazarlığı kavramını ve bilgi okuryazarı bireylerin sahip olması gereken becerileri tanımlamada özellikle web 2.0. teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte paradigmatik bir değişim yaşanmıştır. Bu değişim bilginin oluşturulduğu, paylaşıldığı araç ve ortamlar, bilgi pratiklerinin içinde gerçekleştiği kültür, bilgi okuryazarı bireylerin bilgi oluşum süreçlerindeki rolleri ve okuryazar olarak yetkinliklerini içerir. Bu paradigmatik değişime sebep olan yeni okuryazarlık kavramları ilgili başlıkta (Yeni Okuryazarlıklar) işlenecektir.

2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Üzerine Türkiye’deki Başlıca Çalışmalar

Bilgi Bilimi kapsamında, Bilgi okuryazarlığı üzerine Türkiye’de yayınlanmış başlıca çalışmaları tespit etmek amacıyla, Yök Tez Merkezi, Türk Kütüphaneciliği Dergisi, Bilgi Dünyası Dergisi ve Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergileri taranıp gözden geçirilmiştir. Yapılan çalışmalar, bilgisayar okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi çeşitli okuryazarlıkların tanımları ve becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca, bilgi okuryazarlığının bireylere kazandırılması gereken becerileri, bilgi okuryazarlığı eğitimi, bilgi okuryazarlığı üzerine yapılan farklı tanımlar, bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmedeki yeri ve önemi, bilgi okuryazarlığı standartları, modelleri gibi konular birçok çalışmanın temasını belirlemiştir. Bilgi okuryazarlığı kavramı Türkiye’de ilk defa 1998 yılında “enformasyon okuryazarlığı” adı altında Oya Gürdal tarafından Türk Kütüphaneciler Derneği 18.Genel Kurulu ve 3.Kütüphane Konferansı’nda sunulan bildiride dile getirilmiştir (Özel, 2013: 105). İlerleyen zamanlarda, Çapar ve Gürdal (2001; 2002) çalışmalarında, günün koşullarına göre okuryazarlığı, “bireyin çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunları görmesi ve çözmesi, karar vermesi için bilgiye erişmek ve eriştiği bilgiyi değerlendirmek üzere okuma yazma yeteneklerini, bilgi merkezlerini ve bilginin kayıtlı bulunduğu ortamları, bilgi akışına destek olan teknolojiyi kullanması biçiminde tanımlanabilir” olarak tanımlamışlardır. Kişilerin bilgi okuryazarı birey olmaları kütüphane ve kütüphanecilerin görevi olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan ölçek sonucunda da öğrencilerin işlevsel ve enformasyon okuryazarı olduğu fakat kütüphane okuryazarı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgi okuryazarlığı, bilgi toplumunun ön koşuludur. Bu nedenle de öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin erken yaşta kazandırılması ve eğitim müfredatının bir parçası haline getirilmesi gerektiğinin önemini vurgulayan çalışmada, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmak amacıyla pilot uygulama yürütülmüştür (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002). Bilgi toplumunda bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğretilmesinin öğretmen ve kütüphaneci ile iş birliği ile yürütüleceğini vurgulayan Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2002), tıpkı

öğrenciler gibi öğretmenlerinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması gerektiğini tartışmaktadırlar.

Saatçioğlu ve diğerleri (2003) çalışmalarında, kütüphane, kütüphaneci, eğitici arasındaki iş birliği ile öğrencilerin üniversite eğitimi sırasında kazanılması gereken becerilerle, kişileri yaşam boyu öğrenmeye, öğrenmeyi öğrenmeye hazırlamak amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi bilgi okuryazarlığı projesini uygulamışlardır.

Polat (2005) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerini araştırmıştır. Hacettepe Üniversitesinde 262 yüksek lisans öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmayı. ACRL (2000), “Yükseköğretim İçin Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları’na göre bir öğrencinin sahip olması gereken temel beş bilgi okuryazarlığı standartı ve her standartın işaret ettiği ACRL (2000), bilme, erişim, değerlendirme, kullanma, etik yasal konulardan oluşan beş aşama çerçevesine göre ölçek oluşturarak çalışmayı değerlendirmiştir. Elde ettiği sonuçlar ise; öğrencilerin sahip olması gereken bilgi okuryazarlığı becerilerinin yeterli düzeyde olmadığıdır. Ayrıca bilgi okuryazarlığı derslerinin dünya genelinde pek çok üniversitede verildiğini ifade ederek, ülkemize de bilgi okuryazarlığı becerilerinin bireylere kazandırılmasında üniversiteleri bu eğitimi verecek önemli kuruluş olarak görmektedir.

Bilgi teknolojilerinin kullanıldığı çağda yeni bir kavram olan medya okuryazarlığı ortaya çıkmıştır. Medya, teknolojik gelişmeler ışığında çeşitlenen değişik formatlar üzerinden bilgi kaynakların sunulduğu ortamlardır/ kanallardır. Yazılı ve basılı bilgi kaynakları, görsel- işitsel materyaller vb. türdeki yayın dünyasının bütün ürünleri medya terimi içinde yer almaktadır. Medya üzerinden sunulan veya sunulmak istenen mesaj ya da ürünler bilgi okuryazarlığı çerçevesi bağlamı üzerinden düşünmeyi gerektirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeni çıktılarıyla meydana gelen çeşitli medya türleri üzerinden bilgi ve bilgi kaynaklarının sunulduğu bu çağda çeşitli okuryazarlık türleri meydana getirmiştir. Ağ okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, coğrafya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, vb. bu çeşitli türlerdeki okuryazarlıkların ortak noktaları, bilgiyi arama, erişme, değerlendirme, kullanma ve iletme becerilerini

içermesidir. Okuryazarlık türlerini ortama ve araca göre şekillendiren Önal (2007) gibi çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır.

Kurbanoğlu (2010) bilgi okuryazarlık kavramının ortaya atıldığı andan itibaren bir çok tanım yapıldığı ve bu tanımlar çerçevesinde fikir birliğine varılamadığı ve kavramın süreç içinde sürekli evrildiğini belirtmiştir. Çalışmada bilgi okuryazarlığının tanımı, modelleri, standartları ve ilişkili okuryazarlık kavramlarını geniş çerçevede inceleyerek bilgi okuryazarlığını oluşturan temel unsurları belirlemeye çalışmıştır. Kavramın ortaya çıktığı ilk yıllarda ortaya atılan tanımlar, bireyin olası bilgi ihtiyacı karşısında problem çözmek ve karar vermek için bilgiyi bulma ve kullanma becerisi olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim öğretimde okul kütüphanecileri tarafından gerçekleştirilecek bilgi okuryazarlığı etkinliklerinin, öğrenci ve öğretmen üzerinde konuyla ilgili bilgi ve becerilerinin kazandırılacağını vurgulayan Çakmak ve H. İnci Önal (2013), bu devlet ve özel okullarda bilgi okuryazarlığı uygulamalarının farklılık gösterdiğini belirtmektedirler.

Öğrenmeyi – öğrenme ya da kendi kendine öğrenme kavramları bilgi okuryazarlığı becerilerini kazanmamış bir birey için sahip olunabilecek yeterlilikler ve yetkinlikler değildir. Bilgi toplumunun istediği bireylerin var olması öncelikle bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip kullanıcıların yetiştirilmesi ile mümkündür (Özel, 2014). Belirtilen becerilerin kütüphanelerin düzenleyeceği etkinliklerle bireylere kazandırılacağını öngörülmektedir. Bu bağlamda Ankara Üniversitesi'nde araştırma görevlilerine kütüphane bilgi ve hizmetlerinden yararlanma durumları ve bilgi iletişim teknolojileri dahilinde bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri ve eğitim beklentileri ortaya konulmuştur. Sonuç olarak araştırma görevlilerinin bilgi okuryazarlığı eğitim etkinliklerine gereksinim duyduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Öğrencilerin bilgi toplumunda bilgi okuryazarı olması için üniversite kütüphanelerinin hazırlayacağı bilgi okuryazarlığı eğitim programlarının önemli ve gerekli olduğunu öne süren Özel (2016), örneklemi Ankara Üniversitesi lisans öğrencileri olarak belirlediği çalışmada, öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerilerine yönelik herhangi bir eğitim

almadıkları ve bu konuda verilecek olan eğitim etkinliklerine gereksinim duyduklarını saptamıştır.

Bilgi teknoloji araçlarının kullanıldığı ekran çağında birçok çeşit gösterimle (dilsel ve dilsel olmayan) kişiler bilgi akışına maruz kalmaktadır. Bireylere bilgiyi sunan metinler günümüzde dilsel ve dilsel olmayan metinlerle sunulmaktadır. Bireylerin metinlerin taşıdığı kavramsal ve ideolojik anlamları kavraya bilmesi için metinlerin taşıdığı işaretlerin oluşturduğu metinleri anlamlandırması gerekmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için sadece alfabetik okuryazarlık yetmez, Kress ve van Leeuwen'ın (2006) belirttiği gibi dilsel olmayan ve anlam taşıyan işaretlerin oluşturduğu çok katmanlı yapıların gramerini bilmesi gerekir. Onursoy (2017) bu durumu “Özellikle teknolojinin sunduğu olanaklar, örneğin bireylerin gözünü ayıramadığı akıllı telefonlar, görsel dolaşımını hızlandırarak bireylere görsellerin esir aldığı bir toplum kültürünün oluştuğunun ispatı biçiminde ortaya çıkmaktadır”. Şeklinde ifade etmektedir. Bu durumda bireylerden bilgiyi aldıkları görselleri eleştirel olarak değerlendirmelerini önermektedir.

Şenyurt ve Önal (2019) çalışmasında, Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde bilgi okuryazarlığı durumunu ortaya koymak için, Milli Eğitim'in politikalarını ve uygulamadaki durumu ortaya çıkarmak için ise öğretim programlarını inceleyip örneklem olarak belirlediği 9. Sınıfa devam etmekte olan toplamda 389 öğrenci ve 197 öğretmenle anket uygulamıştır. Nitel ve nicel olarak yürütülen çalışmada, Türk Milli Eğitim Sisteminin bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırmaya yönelik düzenlemelere yer verilmediği saptanmıştır. Öğretim programlarında ise bilgi okuryazarlığı unsurlarının sistemli olarak yürütülmediği ve bu sonuçlarında da öğrenci ve öğretmen anketleri sonucuna yansıdığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre de bilgi okuryazarlığını ilgili literatüre göre değerlendirip yeniden yorumlanan çalışmada “bilgi okuryazarlığı, gereksinimler doğrultusunda çeşitli biçimlerde ve ortamlarda bulunabilen bilgiyi elde etmeyle kalmayıp ilgili bilgiyi kullanma süreçlerini içeren tüm aşamalarındaki yol, yöntem ve gerekli tüm araç ve teknolojileri kullanma becerisidir” olarak tanımlanmış ve elde edilen tüm veriler ışığında da öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması amacıyla “Türk Milli Eğitim Sisteminde Bilgi Okuryazarlığı Planlama Modeli” sunmuştur.

Ayık ve Ayık (2021) ise çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının basılı ve elektronik bilgi kaynaklarını bilimsel okuryazarlık yeterliliği bağlamında nasıl kullandıklarını ortaya koymak amacıyla 82 fen bilgisi öğretmen adayı ile anket çalışması yapmışlardır. Öğretmen adaylarının hem basılı hem de elektronik bilgi kaynaklarının kullanımlarının yeterli olmadığı ile sonuçlanan çalışmada, kütüphanelerin sağladığı bilgi hizmetlerinin kullanımını artırmak için, hem bilim eğitimcilerinin hem de bilgi bilimcilerinin iş birliği yapmaları gerektiği önerilmiş ve bu işbirliği ile fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliliklerinin gelişeceği ön görülmüştür.

Söz konusu bu çalışmalarla birlikte, Mandıracı & Zan'ın (2021) “Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği” başlıklı makalesi; Sumbül'ün (2017) “Bologna sürecinin bilgi okuryazarlığının geliştirilmesine katkıları ve İstanbul Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü örneği” makalesi; Soylu'nun (2022) “Oyunlaştırmayla zenginleştirilmiş bilgi okuryazarlığı hibrit eğitiminin öğrenci başarısına etkisi” başlıklı doktora tezi; (Atlıgil'in (2022) “Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı eğitimi verilmesinin kütüphane kullanımına etkisi” yüksek lisans tezi; Tuncay'ın (2021) “Yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve yenilikçilik ilişkisi: Üniversite idari personeli üzerinde bir araştırma” başlıklı yüksek lisans tezi; Dardağan'ın (2019) “Lise öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanelerinin rolü: Gaziantep Kolej Vakfı özel okulları lisesinde uygulanan bilgi okuryazarlığı programının değerlendirilmesi” yüksek lisans tezi; Fırat'ın (2019) “Ortaokul döneminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemi: Özel Final Okulları 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir uygulama” başlıklı yüksek lisans tezi; Özgüven'in (2019) “Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği” başlıklı yüksek lisans tezi; Yıldırım'ın (2019) “Öğrencilerin istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe Üniversitesi örneği” başlıklı doktora tezi; Şenyurt'un (2018) “Türk milli eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı gereksinimlerinin karşılanması” başlıklı doktora tezi; Gholipour'ın (2018) “Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi: İran örneği” başlıklı doktora tezi;

Taşçı'nın (2016) “Üniversite kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı eğitiminin verilmesinde kütüphanecilerin yetkinlik ve sorumlulukları” başlıklı yüksek lisans tezi; Alkan'ın (2013) “Okul kütüphanelerinin bilgi okuryazarlığına etkileri” başlıklı yüksek lisans tezi; İleri'nin (2011), “Okul kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı eğitimi ve bir örnek: Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu” başlıklı yüksek lisans tezi; Kızılaslan'ın (2007) “Bilgi okuryazarlığı ve Üniversite kütüphaneleri: Bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları” başlıklı yüksek lisans tezi; Aldemir'in (2004) “Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmalar da literatürde bulunmaktadır.

2.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞI MODELLERİ, STANDARTLARI VE ÇERÇEVELERİ

Günümüz ağ bağlantılı ortamlarda bilgiye ulaşmak çok kolaydır. Ancak ağ bağlantılı bilgi yığınlarında doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmak oldukça zordur. Çevrimiçi ortamlarda bilgi yığınları ile başa çıkabilmek için her zamankinden daha fazla bilgi okuryazarlığı model ve standartlarına ihtiyaç vardır. Nisha ve Varghese (2021), "Literature on Information Literacy: A Review" başlıklı çalışmasında, bilgi okuryazarlığıyla ilgili 104 araştırmayı analiz etmişlerdir. Onlar bilgi patlamasının yaşandığı çağda bilgi okuryazarlığının toplumda temel bir beceri olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda bilgi okuryazarlığının eğitim müfredatında yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Yaptıkları incelemeler sonucunda bilgi açısından zengin toplumlar ile bilgi açısından fakir toplumlar arasındaki özellikle dijital uçurumu azaltmak için tek çözümün bilgi okuryazarlığı olduğu sonucuna varmışlar ve bu açığın kapatılması içinde literatürde birçok kurum, kuruluş veya araştırmacılar tarafından farklı bilgi okuryazarlığı standartları ve modellerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Son 30 yıldır bilgi okuryazarlığı alanındaki gelişmeler incelendiğinde, farklı yazarlar veya organizasyonlar tarafından çoğunlukla üniversiteler kapsamında, çeşitli pedagojik yöntemler ve standartlar kullanılarak bir dizi öneriler üretilmiştir. Üretilen bu yöntem ve standartları da birçok okul ve yükseköğretim kurumları uygulamıştır. Bu belgeler, öğrencilerin sahip olması ve sergilemesi gereken bilgi ve yeterlilikleri

listelemekle birlikte bu yeterliliklerin okul müfredatına nasıl entegre edileceğine ve öğrencilere bu yeterliliklerin etkin bir şekilde kazandırılması için uygulanabilecek çeşitli stratejilere ilişkin önerilerde bulunmaktadır (Mokhtar ve Majid (2008: 6). Cuevas Cerveró'nin (2007) de ifade ettiği gibi (akt. Uribe-Tirado ve Castaño-Muñoz, 2012: 220) "bilgi okuryazarlığı modeli, bir kişinin kendisini bilgi okuryazarı yapan becerileri edinmeden önce hangi yeterlilik seviyelerinde uzmanlaşması gerektiğini amaçlayan bir çerçevedir. Bu modellerin operasyonel gelişimi ise modellerin doğasını tanımlayan kategori listelerinden oluşan standartlar aracılığıyla gerçekleştirilir (İspanyolcadan çevrilmiştir)". Benzer şekilde Aavarti ve diğerlerinin de (2018: 1), bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartları ve modellerini "bilgi okuryazarlığını tanımlamak ve bilgi programını geliştirmek için kılavuzlar sağlamakta olup; eğitimin her safhasında (ilk öğretim, orta öğretim, yükseköğretim) bilgi okuryazarlığı yetkinliklerini ve programlarını geliştirmek için bilgi okuryazarlığı model ve standartları gereklidir, şeklinde ifade etmiştir. Bilgi okuryazarlığı standartları ve modelleri aşağıda sunulan bazı temel ihtiyaçları belirtmektedir (Aavarti ve diğerleri, 2018: 2).

1. Yükseköğretim tarafından sunulan bilgi okuryazarlığı programında tutarlılığı sağlamak için bilgi okuryazarlığı standartlarına ve modellerine ihtiyaç vardır.
2. Bilgi arama sürecindeki yol haritasını oluşturabilmek için bilgi okuryazarlığı standartları ve modellerine ihtiyaç vardır.
3. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için bilgi okuryazarlığı standart ve modellerine ihtiyaç vardır.
4. Başarılı bir yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı standart ve modellerine ihtiyaç vardır.

Bilgi okuryazarlığı alanında bilinen ilk standartlar ABD'de biri ilk/ortaöğretim (AASL ve AECT, 1998) diğeri yükseköğretim için geliştirilen standartlardır (ACRL, 2000). Amerikan standartları kısa sürede diğer ülkeler tarafından da benimsenmiş ve uyarlanmıştır (Lau, 2006: 16-18). Bu doğrultuda, ilgili literatüre göre bazı bilgi okuryazarlığı öğretim modelleri, standartları ve çerçeveleri aşağıdaki Tablo 2.1 sunulmuştur.

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveler Listesi.

	MODELLER STANDARTLAR ÇERÇEVELER	OLUŞTURUCULAR	YILI	KULLANILAN SINIF DÜZEYİ	İŞLEM ADIMLARI	EK BİLGİLER
1	THE ALBERTA MODEL FOR TEACHING THE RESEARCH PROCESS (Chanchinmawia ve Verma 2021)	Dianne Oberg with Alberta Education	(United States, 1980)	K-12	(1) Planlama (2) Bilgi Erişimi (3) Bilgi İşleme (4) Bilgi Paylaşımı (5) Değerlendirme Araştırma boyunca: Süreci gözden geçirmek	--Öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerini geliştirir --Duygusal okuryazarlığı geliştirir --Keşif için zaman harcar --Öğrencileri çalışmaları sırasında destekler --Kütüphaneci rolünü öğretir

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveler Listesi (Devamı)

2	STRIPLING AND PITTS RESEARCH PROCESS MODEL (Chanchinmawia, Verma (2021))	Barbara Stripling ve Judy Pitts	1980	K-12	(1) Geniş bir konu seç (2) Konuyu kısaca gözden geçir (3) Konuyu daralt (4) Bir tez veya amaç beyanı geliştir (5) Araştırmaya rehberlik edecek sorular formüle et (6) Araştırma ve üretim planı (7) Kaynakları bul/analiz et/değerlendir (8) Kanıtları değerlendir/ not al/ kaynakça derle (9) Sonuçlar oluştur/ bilgileri bir taslak halinde düzenle (10) Nihai ürünü oluştur ve sun	-- Öğrencileri henüz tamamladıkları çalışmayı değerlendirmeye yönlendirir.
3	KUHLTHAU'S INFORMATION SEARCH PROCESS MODEL (Chanchinmawia, Verma (2021))	Carol C. Kuhlthau	1988.	K-12	(1) Başlatma (2) Seçme (3) Arama (4) Formüle Etme (5) Toplama (6) Sunma	

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveler Listesi (Devamı)

4	THE 8WS MODEL FOR INFORMATION LITERACY (Chanchinmawia, Verma (2021)	Annette Lamb	1990	Orta okul	(1) İzlemek (keşfetmek) (2) Merak (Sorgulama) (3) Dokunma (Arama) (4) Kıpırdama (Değerlendirme) (5) Dokuma (Sentezleme) (6) Paketleme (Oluşturma) (7) Sallama (İletişim) (8) Dilek (Değerlendirme)	--Eisenberg, McKenzie, Kuhlthau, Pappas ve Tepe'ye benzer --Öğrencilerin ilgisini çekmek için aliterasyon eklendi
5	BIG6: MIKE EISENBERG'S & BOB BERKOWITZ'S INFORMATION PROBLEM-SOLVING PROCESS (Eisenberg & Berkowitz)	Mike Eisenberg ve Robert B. Berkowitz	(United States, 1990, 2000)	K- Yüksek Eğitim-Yetişkin Eğitimi	(1) Görev Tanımı (2) Bilgi Arama Stratejileri (3) Konum ve Erişim (4) Bilgilerin Kullanımı (5) Sentez (6) Değerlendirme	--Dünyada bilgi ve teknoloji becerilerinin öğretiminde en yaygın olarak bilinen ve yaygın olarak kullanılan yaklaşım. --Doğrusal sırayla tamamlanması gerekli değildir --Verilen aşamanın çok zaman alması gerekmez

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveler Listesi (Devamı)

6	RESEARCH CYCLE (MCKENZIE) (Chanchinmawia, Verma (2021)	James McKenzie	1995	6-12	(1) Sorgulama (2) Planlama (3) Toplama (bir araya getirme) (4) Sıralama ve eleme (5) Sentezleme (6) Değerlendirme (7) Raporlama	--Öğrencilerin kendi kararlarını vermelerini, kendi cevaplarını oluşturmalarını ve bağımsızlık ve yargı göstermelerini gerektirir. -- Aşamalar arasında tekrar tekrar dönmeye zorlanır, böylece ne kadar çok beceri geliştirirlerse süreç o kadar az doğrusal olur
7	THE PLUS MODEL (Chanchinmawia, Verma (2021)	James Herring	1996/ Scotland	Orta ve yükseköğretim	(1) Amaç (2) Konum (3) Kullanma (4) Öz Değerlendirme	--Düşünme becerilerine ve öz değerlendirmeye vurgu --doğrusal değil (gerektiğinde adımlara geri dönebilir)
8	THE SEVEN FACES OF INFORMATION LITERACY (Chanchinmawia, Verma (2021)	Christine S. Bruce	Australia, 1997	Yükseköğretim	(1) Bilgi teknolojisi anlayışı (2) Bilgi kaynağı anlayışı (3) Bilgi süreci anlayışı (4) Bilgi kontrol anlayışı (5) Bilgi inşa anlayışı (6) Bilgi genişletme (dahil etme) anlayışı (7) Bilgelik anlayışı	

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveler Listesi (Devamı)

9	THE SCONUL SEVEN PILLARS INFORMATION LITERACY: CORE MODEL IN 2011 (SCONUL, 2011)	SCONUL (The Society of College, National and University Libraries)	UK, 1999,2011	Yükseköğretim İş hayatı	(1) Yönetmek (2) Değerlendirmek (3) Sunmak (4) Toplamak (bir araya getirmek) (5) Tanımlamak (belirlemek) (6) Planlamak (7) Kapsam (amaç)	--Modelin döngüsel doğası, bilgi okuryazarı olmanın doğrusal bir süreç olmadığını göstermektedir; --Bir kişi, pratikte genellikle yakından bağlantılı olmalarına rağmen, aynı anda ve bağımsız olarak birkaç sütun içinde gelişebilir.
10	DIGITAL INFORMATION FLUENCY MODEL (Digital Information Fluency Model, 2001)	21st Century Information Fluency	(United States, 2001)	6-12	(1) Hangi bilgileri arıyorum? (2) Bilgileri nerede bulacağım? (3) Oraya nasıl gideceğim? (4) Bilgi ne kadar yararlı? (5) Bilgileri etik olarak nasıl kullanacağım?	--Dijital bilgiyi etkin, verimli ve etik bir şekilde bulma, değerlendirme ve kullanma yeteneğidir.”
11	SEVEN STEPS OF THE RESEARCH PROCESS (Seven Steps of the Research Process, 2003)	Michael Engle Cornell University Library	United States, 2003)	Kolej	(1) Konunuzu tanımlayın ve geliştirin (2) Arka plan bilgilerini bul (3) Kitap ve medya bulmak için katalogları kullanın (4) Süreli makaleleri bulmak için dizinleri kullanın (5) İnternet kaynakları (6) Bulduğunuzu değerlendirin (7) Standart bir format kullanarak bulduklarınızı alıntılایn	-- Araştırılan konuya ve öğrencinin kütüphaneye aşinalığına bağlı olarak adımlar yeniden düzenlenebilir veya geri dönülebilir.

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçevesler Listesi (Devamı)

12	EMPOWERING 8 IL MODEL (Chanchinmawia, Verma (2021)	University of Colombo	2004	--Anaokulundan yüksek lisansa kadar tüm seviyelerdeki tüm konu alanlarına uygulanabilir. --Sadece eğitim bağlamı ile sınırlı değildir, aynı zamanda kişisel ve iş ortamlarında çeşitli bilgi problemi çözme durumlarında da uygulanabilir	(1) Tanımla (2) Keşfet (3) Seç (4) Organize et (5) Oluştur (6) Mevcut (7) Değerlendir (8) Uygula	Bu aşamaları lineer bir sırayla tamamlamak gerekli değildir, ancak herhangi bir noktadan döngüye girilebilir ve döngüsel bir şekilde ilerlenebilir. Ancak başarılı bir bilgi problemi çözme durumunda tüm aşamalardan geçilir.
13	LOUISIANA INFORMATION LITERACY MODEL FOR LIFELONG LEARNING (Bilawar ve diğerleri, 2011)	Louisiana Department of Education		Tüm seviyeler	(1) Tanımlama/odaklama (2) Araçları ve kaynakları seçme (3) Çıkarma ve kaydetme (4) Bilgi işleme (5) Bilgileri organize etme (6) Bulguları sunmak (7) Sonuçları değerlendirmek	Her adım daha ileri alt adımlara ve hedeflere bölünür

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçevesler Listesi (Devamı)

14	AASL/AECT STANDARTLARI (AASL & AECT, 1998)	AASL (AMERICAN Asociation of School Librarians) ve AECT (Association for Educational Communication and Technology)	1998	İlk ve Ortaöğretim	(1) Bilgi okuryazarlığı (1.1) Bilgiye erişim (1.2) Bilgiyi değerlendirme (1.3) Bilgiyi kullanma (2) Bağımsız öğrenme (2.1) Kendi bilgisini güncelleme (2.2) motivasyon (2.3) Öz değerlendirme (3) sosyal sorumluluklar (3.1) Bilginin öneminin farkındalığı (3.2) Etik Davranış (3.3) Topluma Katkı	AASL ve AECT standartları; temel bilgi okuryazarlığı standartları, bağımsız öğrenme standartları ve sosyal sorumluluk standartları olmak üzere üç grup altında toplanmaktadır. Her grupta 3 ve toplamda 9 standart bulunmaktadır.
15	INFORMATION LITERACY COMPETENCY STANDARDS FOR HIGHER EDUCATION (ACRL, 2000)	ACRL	2000	Yükseköğretim	(1) Bilgi okuryazarı öğrenci, ihtiyaç duyulan bilginin niteliğini ve kapsamını belirler. (2) ...ihtiyaç duyduğu bilgiye etkili ve verimli bir şekilde erişir. (3) ... bilgiyi ve kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi tabanı ve değer sistemine dahil eder. (4) ... bireysel veya bir grubun üyesi olarak bilgiyi belirli bir amacı gerçekleştirmek için etkili bir şekilde kullanır. (5) ... bilginin kullanımıyla ilgili birçok yasal ve sosyal konuyu anlar. Bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve kullanır.	2016 ALA Yıllık Konferansında iptal edilmiştir.

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveler Listesi (Devamı)

16	AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INFORMATION LITERACY FRAMEWORK (Bundy, 2004)	Council of Australian University Librarians (CAUL)	2004	Yükseköğretim	(1) Bilgi okuryazarı kişi, bilgi ihtiyacını tanıır ve ihtiyaç duyulan bilginin niteliğini ve kapsamını belirler. (2) ... ihtiyaç duyduğu bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde bulur. (3) ... bilgiyi ve bilgi arama sürecini eleştirel olarak değerlendirir. (4) ... toplanan veya üretilen bilgileri yönetir. (5) ... yeni kavramlar oluşturmak veya yeni anlayışlar oluşturmak için önceki ve yeni bilgileri uygular. (6) ... bilgiyi anlayarak kullanır ve bilgi kullanımını çevreleyen kültürel, etik, ekonomik, yasal ve sosyal konuları kabul eder.	ACRL (2000) temel alınarak oluşturulmuştur.
17	IFLA STANDARTLARI (GUIDELINES ON INFORMATION LITERACY FOR LIFELONG LEARNING) (Lau, 2006)	Information Literacy Section-InfoLit	2006	Kütüphane ve bilgi uygulayıcılarının yanı sıra eğitim deneyimleri ve sürekli mesleki gelişim ve işyeri öğrenimi sunmaktadır.	(1) Bilgi bulma; (2) Değerlendirme (3) Kullanım	ACRL, AASL/AECT ve ANZIIL standartlarının sentezlenmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 2.1: Modeller, Standartlar ve Çerçeveler Listesi (Devamı).

18	VİSUAL LİTERACY COMPETENCY STANDARDS FOR HİGHER EDUCATION (ACRL, 2011)	ACRL		Yükseköğretim	(1) Görsel okuryazar öğrenci, ihtiyaç duyulan görsel materyallerin niteliğini ve kapsamını belirler. (2) ... gerekli görselleri ve görsel medyayı etkili ve verimli bir şekilde bulur ve bunlara erişir. (3) ...görsellerin ve görsel medyanın anlamlarını yorumlar ve analiz eder. (4) ...görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirir. (5) ...görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde kullanır. (6) anlamlı görüntüler ve görsel medya tasarlar ve oluşturur. (7)...görsellerin ve görsel medyanın yaratılması ve kullanılmasıyla ilgili etik, yasal, sosyal ve ekonomik konuların çoğunu anlar ve görsel materyallere etik olarak erişir ve kullanır.	Görsel Okuryazarlık Standartları, Yüksek Öğrenim için Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilik Standartları bağlamında geliştirilmiş ve Bilgi Okuryazarlığı Standartlarını tamamlaması amaçlanmıştır.
19	FRAMEWORK FOR INFORMATION LITERACY FOR HİGHER EDUCATION (ACRL, 2016)	ACRL	2016	Yükseköğretim	(1) Otorite bağlamsal ve yapılandırılmıştır (2) Süreç olarak bilgi oluşumu (3) Bilginin değeri vardır (4) Sorgulama olarak araştırma (5) Bilimsel iletişim (6) Stratejik keşif olarak arama	Çerçeve, her biri bilgi okuryazarlığı için merkezi bir kavram, bir dizi bilgi uygulaması ve bir dizi eğilimden oluşan altı çerçeve halinde oluşturulmuştur.

Yukarıda tartışılan standartlar, modeller ve çerçeveler fakülteler- araştırmacılar ve öğrencilerin bilgi okuryazarlık seviyelerinin geliştirmek için ulusal ve uluslararası otorite kabul edilen araştırmacı, dernek, kuruluş ve topluluklarca önerilmektedir. Modeller, çerçeveler ve standartlar bilgi okuryazarlığının okullarda ve üniversitelerdeki müfredat ile entegrasyonunu vurgulamakta olup, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı kazanımlarının sağlanması için birincil öneme sahiptirler (Aavarti ve diğerleri 2018: 8). Bu çalışma yüksek öğrenimde bilgi okuryazarlığı beceri ve öğrenimlerine odaklandığından ve giriş bölümünde belirtilen dijital çağ bilgi pratiklerinin üç ana gerçeğini kapsamlı bir şekilde açıklayabildiğinden dolayı ACRL çerçevesini benimsemiştir.

2.4. ACRL (2016) ÇERÇEVESİ- FRAMEWORK FOR INFORMATION LITERACY FOR HIGHER EDUCATION

ACRL Yönetim Kurulu (ACRL Board of Directors) 2013 yılında, Yükseköğretim İçin Bilgi Okuryazarlığı Standartlarını (*Framework for Information Literacy for Higher Education*) revize etmek için “Görev Gücü-Task Force” adından bir grup görevlendirmiştir. Bu grup revize edilmiş bir standartlar belgesi yerine çerçeveyi üretmiştir (Bombaro, 2016: 2). Çerçevenin son taslağı 2 Şubat 2015 tarihinde hazırlanmış ve ACRL Yönetim Kurulu tarafından 11 Ocak 2016 tarihinde kabul edilmiştir (ACRL, 2016). Haziran 2016 ‘da ise ACRL Yönetim Kurulu ACRL 2000’i iptal etmiştir (Bombaro, 2016: 15).

ACRL standartlarının yayınlanmasından yaklaşık on beş yıl sonra çerçeve, akademik kütüphaneciler ve yükseköğretim dernekleri, hızla değişen akademik ortamlarının eğitim müfredatlarına bilgi okuryazarlığı kavramlarını ve becerilerini aşılama için kullandıkları öğrenme çıktıları, araçlarını ve kaynaklarını geliştirmesini sağlamıştır. Bu çağda öğrenciler, bilgi üretmede, bilgi dünyasının doğasını ve değişen dinamiklerini anlamada, bilgi ve bilim dünyasına katılmada ve ayrıca bilgiyi (her formatta) etik olarak kullanmada daha fazla sorumluluğa sahiptir. Benzer şekilde kütüphaneciler de bilgi okuryazarlığı müfredatı oluşturma ve

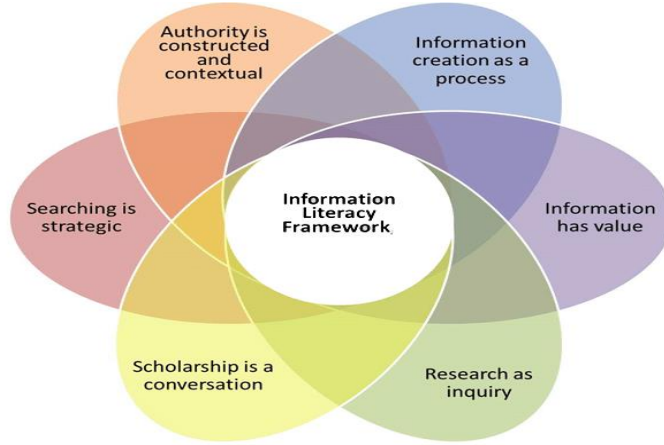
akademisyenlerle (eğitimciler-fakülteler) daha kapsamlı iş birliği yapma konusunda büyük bir sorumluluk içindedir. (ACRL, 2016: 7).

Çerçeve, bilgi pratiklerinin gerçekleştiği kültürde, işbirlikçi alanlarda başarılı bir şekilde katılabilecekleri ve bireylerin hem bilginin tüketicisi olarak hem de üreticisi olarak kapsamlı bir bilgi okuryazarlığı vizyonu sunan metaliteracy kavramından yararlanmaktadır. metaliteracy, bireylere bilgi ekosisteminde davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve üst bilişsel katılım sağlamaktadır. Çerçeve bilgi okuryazarlığına yeni bir boyut kazandırarak, bireylerin akademik kariyerleri boyunca akademik ve sosyal öğrenme hedeflerini baz alarak topluluk öğrenmesini vurgulayan geniş bir bilgi okuryazarlığı tanımı vurgulamaktadır (ACRL, 2016: 8). Bu doğrultuda ACRL (2016) bilgi okuryazarlığını aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

“Bilgi okuryazarlığı; (1) bilginin yansıtıcı (eleştirel) keşfini, (2) bilginin nasıl üretildiğini ve bilgiye nasıl değer verildiği, (3) bilgi oluşturulurken var olan bilginin nasıl kullanılacağını ve öğrenme topluluklarında etik olarak nasıl katılacağını içeren beceri silsilesini kapsar”.

Çerçeve standartların aksine uygulamada herhangi bir sıralama olmaksızın esnek kullanımı sunmaktadır. Çerçeve, her biri bilgi okuryazarlığının merkezinde yer alan bir kavram, bir dizi bilgi uygulaması ve bir dizi eğilimlerden oluşan altı çerçeveye ayrılmıştır. Bu altı çerçeve aşağıdaki gibidir; (bkz. Resim 2.1). Sıralama ACRL 2016’da alfabetik olarak sunulmuştur (ACRL, 2016: 8).

1. Otorite bağlamsal ve yapılandırılmıştır (Authority Is Constructed and Contextual).
2. Süreç olarak bilgi oluşumu (Information Creation as a Process).
3. Bilginin değeri vardır (Information Has Value)
4. Araştırma olarak sorgulama (Research as Inquiry)
5. Bilimsel iletişim (Scholarship as Conversation)
6. Stratejik keşif olarak arama (Searching as Strategic Exploration)



Resim 2.1: ACRL Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi ve Altı Ana Çerçeve.
(Uzwysyn, 2018, s. 6)

2.4.1. Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır

Bilgi kaynakları, oluşturucuların (üreticilerinin) uzmanlık alanlarını ve güvenilirliğini yansıtır, bilgi ihtiyacına ve bilginin kullanılacağı bağlama göre değerlendirilir. (ACRL, 2016: 12) Bu çerçeve, öğrencilerin kanıtın ne olarak kabul edildiğini eleştirel olarak incelenmesini sağlar. İster bir Wikipedia veya hakemli bir konferans makalesi olsun öğrencinin bilgi ihtiyaçlarının kaynağı, bağlamı ve uygunluğu hakkında ilgili sorular sorması önemlidir. Bu çerçeve, tüm bilgi kaynaklarının bir amacı ve bağlamı olgusunu ve bilgi ihtiyacına bağlı olarak bazılarının diğerlerinden daha yararlı olduğu fikrini vurgulamaktadır (Lopes ve diğerleri, 2019: 248-249). Örneğin öğrenciler, alanı (o disiplini veya bağlamı) ve şeflerin (otoritenin) kim olduğunu bilmiyorsa, bilimsel iletişime katılması güçleşecek ve öğrenciler o disiplin tarafından değer verilen bilgiyi oluşturmada zorluk yaşayacaktır (Fullard, 2016: 50).

Bu çerçevenin bilgi uygulamaları ve öğrenme hedefleri:

Bilgi Uygulamaları

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler:

- Konu uzmanlığı, toplumsal konum (ör. kamu görevi veya unvanı) veya özel deneyim (ör. tarihi bir olaya katılım) gibi farklı yetki türlerini tanımlarlar,
- Kaynakların güvenilirliğini belirlemek için bilgi arama araçlarını ve yetki (otorite) göstergelerini kullanır, bu güvenilirliği azaltabilecek unsurları anlarlar,
- Birçok disiplinin tanınmış bilim adamlarını ve “standart” kabul edilen yayınların otorite olduğunu kabul eder ve yine de bu durumlarda bile bazı bilim adamlarının bu kaynakların otoritesine meydan okuduğunu anlarlar,
- Otoritelerin resmi veya gayri resmi kaynaklar olarak sunulabileceğini ve tüm medya türlerinin kaynaklarını içerebileceğini kabul ederler,
- Belirli bir alanda kendi otorite yetkinliklerini geliştirdiklerini kabul ederler ve doğruluk ve güvenilirlik arayışı, fikri mülkiyete saygı gösterme ve bilimsel topluluklara dahil olmak için gereken sorumlulukları kabul ederler;
- Otoritelerin birbirleriyle aktif olarak bağlantı kurduğu ve bilgi kaynaklarının zaman içinde geliştiği bilgi ekosisteminin giderek artan sosyal doğasını anlarlar,

Eğilimler (Öğrenme Hedefleri)

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler:

- Çeşitli veya çelişkili bakış açılarıyla karşılaştıklarında, açık fikirli olmayı geliştirir ve sürdürürler,
- Otoritenin beklenmedik şekillerde verilebileceğini veya sunulabileceğini kabul ederler, kendilerini otorite kaynaklar bulmaya motive ederler,
- Bilgi içeriklerini şüpheli olarak ve kendi önyargılarının/ dünya görüşlerinin farkında olarak değerlendirmenin önemini bilirler,
- Geleneksel otorite kavramlarını sorgular ve çeşitli fikir/dünya görüşlerinin değerini tanırlar,

- Tutum ve eylemleri sürdürmek için sık sık öz değerlendirme yapılması gerektiğini bilirler (ACRL, 2016: 12-13).

2.4.2. Süreç Olarak Bilgi Oluşumu

Herhangi bir formatta sunulan bilgi, bir mesajı iletmek için üretilir ve seçilen bir dağıtım yöntemiyle paylaşılır. Bilgiyi araştırma, oluşturma, gözden geçirme ve paylaşma yinelemeli bir süreçtir (ACRL, 2016: 14). Bu çerçeve, bilgi içeriğinin nasıl yayımlandığı ile değil, bilgi biçimi ne olursa olsun, uzman bu bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmek ve kanıt olarak kullanmak için her zaman yaratılışın altında yatan süreci ve nihai ürünü aramaktır. Ayrıca bu çerçeve, öğrencilerin akademik gelişimlerinin çeşitli aşamalarında bilgi kaynaklarını değerlendirme ve bilgi ürünü oluşturma açısından çok çeşitli öğrenme fırsatları sunmaktadır. Öğrencileri bu çerçeve kapsamında bilgi üretme ve bilgi paylaşma seçeneklerini fark ettiklerinde, kullandıkları bilgilerin farklı bağlamlarda uygunluğu konusunda daha bilinçli kararlar vereceklerdir (Fullard, 2016: 51). Bu çerçeve hedef kitleyle iletişim sürecini ifade etmektedir ve Kress (2010) bu süreci “tasarım” olarak adlandırmaktadır. Yani kelimelerin, görüntülerin, ifadelerin ve gramerlerin kombinasyonlarıyla çeşitli türlerde metinler oluşturmaktayız ve bu metinleri ihtiyaç, ilgi ve sosyal bağlamımıza göre şekillendirmekteyiz (Kress, 2010). Bu doğrultuda bu kavram, belirli bir hedef kitleye uygun şekilde bilgi aktarmak için metinler hazırlamayı ifade etmekte olup, bir metin parçasının taslak hale getirilmesi bir dizi yineleme yoluyla şekillendirmesidir (Fullard, 2016: 51)

Bu çerçevenin bilgi uygulamaları ve öğrenme hedefleri:

Bilgi Uygulamaları

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler:

- Çeşitli bilgi oluşum süreçleriyle ortaya çıkan bilgilerin olumlu ve olumsuz yönlerini bilirler,

- Bilgi kaynaklarının oluşum süreci ile belirli bir bilgi ihtiyacı arasındaki uyumu değerlendirirler,
- Belirli bir disiplinde bilgi oluşum ve paylaşma sũreęlerini ifade ederler,
- Bilginin sunulduğu formata bağlı olarak farklı algılanabileceğini kabul ederler,
- Statik veya dinamik bilgi içeren bilgi biçimlerinin etkilerini tanırar,
- Bilginin farklı bağlamlarda ve farklı tũrde olabileceğini fark eder ve önemserler,
- Bilgi kaynaklarının sundukları imkanlar ve sınırlılıklarına dair başka alanlardaki bilgi kaynağı tũrlerine aktar bilgisini başka alanlardaki bilgi tũrlerine aktarırlar,
- Kendi bilgi ũretme sũreęlerinde, seçimlerinin bilgi ũrũnũnũn kullanılacağı amağları ve iletteği mesajı etkilediğine dair anlayış geliştirirler,

Eğilimler (ũęrenme Hedefleri)

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren ũęrenciler:

- Bilgi kaynaklarının altında yatan bilgi ũretme sũrecini gũsteren bilgi ũrũnlerinin uezelliklerini aramaya meyillidirler,
- Bir bilgi ihtiyacını uygun bir ũrũnle eşleştirme sũrecinin uezemini kavrarlar,
- Bilginin oluşturulmasının başlangığta ęeřitli biçimlerde veya modlarda iletişim kurarak başlayabileceğini kabul ederler (bu eğilim, 3. Geręek kapsamındadır bkz. Giriş bũlũmũ).
- Belirli formatlarda veya modlarda ifade edilen bilgi oluşturmanın potansiyel değerindeki belirsizliği kabul ederler,
- Bilginin formatı ile oluşturulma sũreci aynı olmadığını kabul ederler,
- Kendi bilgi paylaşma veya sunma amağları için farklı bilgi sunma yũntemleri olduğunu bilirler (ACRL, 2016: 14-15).

2.4.3. Bilginin Değeri Vardır

Bilgi; bir meta, bir eğitim aracı, karar verme ve dünyayı anlama aracı olarak çeşitli değer boyutlarına sahiptir. Bilgi çağının büyümesi bize bir şey öğrettiyse o da bilginin bir ürün olduğudur (Lopes ve diğerleri, 2019). Bu çerçeve, bilginin üretilmesinin ve bilgiden türetilen tüm ürünlerin bir zaman tahsisi, orijinal düşünce ve bu ürünleri kullanmak isteyenlerin değil, aynı zamanda başkalarının çalışmalarına dayanarak kendi çalışmalarını üretmek isteyenlerin de saygı duyması gereken kaynaklardır (ACRL, 2016: 16). Bu çerçeve, özellikle dijital metinlerin değişen ve gelişen doğası gereği kişilere, başkalarının çalışmalarına dayalı bilginin hem tüketicisi hem de yeniden üreticisi olarak sorumluluk yüklemiştir. Bu değişim, yazarlık kavramını da etkilemiştir (Kress, 2010: 21.). Dijital bilgi çağında öğrenciler, bilgi üretmek için gereken becerilere, zamana ve çabaya değer vererek, başkalarının sözcüklerinin, fikirlerini ve ürünlerini alıntılama ve kabul etme yükümlülüğüne de değer vermektedirler (Fullard, 2016: 52).

Bu çerçevenin bilgi uygulamaları ve öğrenme hedefleri:

Bilgi Uygulamaları

- Başkalarının fikirlerine uygun atıf ve alıntı yoluyla değer verirler,
- Fikri mülkiyetin kültüre göre değişen yasal ve sosyal bir yapı olduğunu anlarlar;
- Telif hakkı, adil kullanım, açık erişim ve kamu malı kavramlarının amacını ve ayırt edici özelliklerini bilirler,
- Bilgi üreten ve sunan sistemlerde bazı bireylerin veya birey gruplarının nasıl ve neden yeterince temsil edilmediğini veya bilinçli olarak marjinalleştirilebileceğini anlarlar,
- Bilgi kaynaklarına erişim veya erişim eksikliği sorunlarını bilirler,
- Bilgilerinin nerede ve nasıl yayınlanacağına karar verirler,
- Kişisel bilgilerinin metalaştırılması onların web ve çevrimiçi etkileşim yoluyla aldıkları bilgileri etkilediğini bilirler,

- Gizlilik ve kişisel bilgilerin metalaştırılması ile ilgili konuların tam bilincinde olarak çevrimiçi eylemleriyle ilgili bilinçli seçimler yaparlar.

Eğilimler (Öğrenme Hedefleri)

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler:

- Başkalarının orijinal fikirlerine saygı duyarlar
- Bilgi üretmek için gereken becerilere, zamana ve çabaya değer verirler
- Kendilerini bilgi pazarının yalnızca bilgi tüketicileri değil aynı zamanda katkıda bulunanları olarak görürler, (bu eğilim, 2. Gerçek kapsamındadır bkz. Giriş bölümü).
- Kendi bilgilerinin ayrıcalıklı veya kendilerine özgü olduğunu araştırmaya eğilimlidirler. (ACRL, 2016: 16-17).

2.4.4. Sorgulama Olarak Araştırma

Sorgulama olarak araştırma “Bilimsel Yöntem” olarak adlandırılabilir. Araştırmanın etkileşimli yinelemeli olduğu ve yanıtları herhangi bir alanda ek sorular sormaya veya giderek daha karmaşık ya da yeni sorular sormaya bağlı olduğu anlaşılmaktadır (ACRL, 2016: x). Bu çerçevede, öğrencilerin öğrenme çıktılarını tanımlamaz veya öğretim yöntemlerini belirlemez ancak, bilgi okuryazarlığı uygulamalarının bağlamsallaştırılması için kullanımını sağlamaktadır. Sorgulama olarak araştırma çerçevesi, akademisyenler ve kütüphaneciler, öğrencilerin “konuşmaya (bilimsel iletişime) uygun bir düzeyde katkıda bulunabilmeleri” için kanıt olabilecek kaynakları, uygun yöntemleri ve söylem biçimlerini geliştirmelerinde rol oynarlar (ACRL, 2016: 18). Scharf ve Dera (2021: 1), araştırmanın sorularla başladığını belirtmektedir. Araştırmacılar lisans öğrencilerin çoğu araştırmayı bir konu hakkında bilgi toplamak ve onları özetlemek ya da onların bakış açılarını destekleyen kaynakları bulmak olarak anlamaktadırlar (Sharf ve Dera, 2021: 1; Head ve Eisenberg, 2010). Bir araştırmada iyi bir soruya sahip olmak, araştırmaya odaklanmaya, netliğin sağlanmasına ve kanıtların sentezlenmesine yardımcı olan organizasyonu

sağlamaktadır. Ayrıca sorgulama, kanıtların yeniden değerlendirilmesi ve soruların yeniden çerçevelenmesi, araştırma süreci boyunca devam eden yinelemeli bir süreçtir. Bilimsel soru sormak, bilimsel keşif yönteminin ilk adımıdır (Scharf ve Dera, 2021: 2). Klasik eğitim kuramında soru sorma, Bloom'un (1956) Sınıflandırması ve Biggs'in SOLO Sınıflandırmasında (2011) gösterildiği gibi üst düzey bir öğrenme becerisidir. Her ikisi de soru oluşturmayı hiyerarşinin en üstüne koymaktadırlar (Scharf and Dera, 2021: 2).

Sorgulama konusu bilgi okuryazarlığı alanının bir parçasıdır. AASL Standartlar Çerçevesi K-12 de, öğrencilerden “kişisel bir ilgi alanı veya müfredat konusu hakkında sorular” formüle etmelerini istemektedir (AASL ve AECT, 1998). ACRL (2016: 18) çerçevesi de "Sorgulama Olarak Araştırma" bölümündeki bilgi uygulamaları arasında araştırma için soru formüle etme becerisine atıfta bulunur.

Bu çerçevenin bilgi uygulamaları ve öğrenme hedefleri:

Bilgi Uygulamaları

- Bilgi boşluklarına veya mevcut, muhtemelen çelişkili bilgilerin yeniden incelenmesine yönelik araştırma soruları formüle ederler,
- Uygun bir araştırma kapsamı belirlerler,
- Karmaşık soruları basit olanlara bölerek ve araştırmaların kapsamını sınırlayarak karmaşık araştırmalarla uğraşmazlar,
- İhtiyaca, duruma ve sorgu tipine göre çeşitli araştırma yöntemleri kullanırlar,
- Toplanan bilgileri gözlemleyip ve boşlukları veya zayıf yönlerini değerlendirirler,
- Bilgileri anlamlı olarak organize ederler.
- Birçok kaynaktan toplanan fikirleri sentezlerler,
- Bilgilerin analizine ve yorumlanmasına dayalı olarak anlamlı sonuçlar çıkarırlar.

Eğilimler (Öğrenme Hedefleri)

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler;

- Araştırmayı açık uçlu keşif ve bilgiyle etkileşim olarak düşünürler,
- Bir sorunun basit veya önemsiz görülebileceğini, fakat yine de araştırma için kritik ve önemli olduğunu bilirler,
- Sorular geliştirmede ve yeni araştırma yöntemleri öğrenmede bilimsel sorgulamaya değer verirler,
- Açık fikirli ve eleştirel bir bakış açısı sergilerler,
- Israrlı çalışmaya, uyarlanabilirliğe ve esnekliğe değer verirler ve belirsizliğin araştırma sürecine fayda sağlayabileceğini kabul ederler,
- Bilgiyi ararken ve değerlendirirken tek bir bakış açısı altında sunulan bilgilere gitmezler, farklı bakış açılarına da başvururlar,
- Gerekğinde söz konusu işi bilenlerden yardım isterler,
- Bilgiye erişirken ve kullanırken etik ve yasal yönergeleri takip ederler,
- Entelektüel alçakgönüllülük sergilerler (Kendi sunduğu bilgilerin en doğrusu olmadığını o bilgilerin sınırlılıklarının ve eksikliklerinin farkında olurlar) (ACRL, 2016: 18-19).

2.4.5. Bilimsel İletişim

Bilim bir sohbet ve iletişimdir. Bilim adamları, araştırmacılar ve profesyonellerden oluşan topluluklar, çeşitli bakış açıları ve yorumların bir sonucu olarak zaman içinde ortaya çıkan yeni görüşler ve keşiflerle sürekli söylemde bulunurlar. Bu çerçeve, akademik sonuçların üretilmesi ve akademinin sürekli olarak yeni katkılar içinde olduğu fikrini sunmaktadır. Ayrıca, ilgili önceki araştırmalara atıfta bulunmak aynı zamanda bilimsel iletişimde bir zorunluluktur. Bu bilimsel iletişimin ilerlemesini sağlar ve o bilimde kişinin sesini güçlendirir, (ACRL, 2016: 20).

Bu çerçevenin bilgi uygulamaları ve öğrenme hedefleri:

Bilgi Uygulamaları

- Kendilerinin oluşturdukları bilgilerde başkalarının fikirlerini kullanırlarsa onlara atıfta bulunurlar,
- Belli bir alandaki kişilerin bir araya gelip oluşturdukları çevrimiçi tartışma alanları, konferans sunumları ve lisans seviyesinde bir bilimsel dergide, uygun bir düzeyde bilimsel sohbete katkıda bulunurlar,
- Çeşitli mecralarda bilimsel sohbete katılmanın önündeki engelleri belirler,
- İşbirlikçi bilgi ortamlarında başkaları tarafından yapılan katkıları eleştirel olarak değerlendirirler,
- Belirli makalelerin, kitapların ve diğer bilimsel yayınların o disipline yaptığı katkıyı ayırt ederler,
- Belirli bir disiplindeki belirli bir konuda zaman içinde oluşan bilimsel bakış açısındaki değişiklikleri özetlerler,
- Belirli bir bilimsel çalışmanın konuyla ilgili tek bakış açısı olmadığını bilirler.

Eğilimler (Öğrenme Hedefleri)

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler;

- Bitmiş bir bilimsel sohbete değil, genellikle devam eden bir sohbete girdiklerini bilirler,
- Kendi alanlarındaki gerçekteşen konuşmaları takip ederler,
- Kendilerini bilimin sadece tüketicisi olarak değil, aynı zaman da bilime katkıda bulunanlar olarak görürler, (bu eğilim, 2. Gerçek kapsamındadır, bkz. Giriş bölümü),
- Bilimsel iletişimin çeşitli ortamlarda gerçekteştiğini kabul ederler,
- Bir bilim insanının bilimsel yetkinliğini anlayabilmek için o alanda gerçekteşen bilimsel iletişim tamamıyla anlamının değerini bilir,
- Bir bilimsel iletişime girmeyi sağlayan (örn. Makale) mecralarda gerekli sorumlulukların önemini anlarlar,
- Kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriği değer verirler ve bu içeriklerin oluşumunda başkalarının yapmış oldukları katkılar değerlendirirler,

- Sistemlerin otoritelere öncelik verdiğini bilirler ve bu durumun o bilimsel iletişime katılım ve katılım yeteneklerini azalttığını kabul ederler (ACRL, 2016: 20-21).

2.4.6. Stratejik Keşif Olarak Arama

Bilgi aramak genellikle doğrusal değildir ve yinelemelidir. Bilgi arama, bir dizi bilgi kaynağının değerlendirilmesini ve yeni alternatif yolları izlemek için zihinsel esnekliği gerektirir (ACRL, 2016: 22). Bu çerçeveye ile bilgi uzmanları nihayet kütüphanedeki eğitmenler olarak en önemli olan şeye geri dönerler: öğrencilere bilgi kaynaklarını tanımlamayı, bulmayı, almayı ve kullanmayı öğretmek, bilgiyi bulmak, araştırma, keşif ve biraz şansın bir kombinasyonunu gerektirir – burada herkes için eşit bir tarif yoktur!. Söz konusu bu çerçeve, diğer çerçevelerle oldukça bağlantılıdır. Örneğin öğrenciler, farklı bağlamlarda (disiplinlerde) çalışan otoritelerin eleştirel olarak bilincinde olmalıdır ve bilginin üretildiği ve sunulduğu süreçleri de anlamaları gerekmektedir. Dijital çağda akademik konuşmaların (bilimsel iletişimin) pek çok yerde gerçekleşebileceğinin de farkında olmalıdırlar. Ayrıca metinsel ve çok katmanlı bilgilerin biçimlerinin ve modlarının güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi, bunların farklı bağlamlardaki alımlarına bağlı olabilir. Bu boyutlar (güçlü zayıf yönler) iyi anlaşıldığında, bilgi kaynaklarını ayırt etmek daha kolay bir iş olabilecektir (Fullard, 2016: 52).

Bilgi Uygulamaları

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler;

- Bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için gereken görevin kapsamını belirlerler,
- Bir konu hakkında bilgi üretebilecek bilim adamları, kuruluşlar, hükümetler ve endüstriler gibi ilgili tarafları belirlerler ve daha sonra bu bilgilere nasıl erişileceğini bilirler,
- Arama yaparken ıraksak (örneğin beyin fırtınası) ve yakınsak (örneğin en iyi kaynağı seçme) gibi düşünme biçimlerini kullanırlar,

- Bilgi ihtiyaçlarını ve arama stratejilerini uygun arama bilgi arama araçlarıyla eşleştirirler,
- Bilgi arama sonuçlarına dayalı olarak ihtiyaçları ve arama stratejilerini gerektiği gibi tasarlarlar ve detaylandırırlar,
- İlgili bilgilere erişmek için bilgi sistemlerinin (yani kayıtlı bilgi koleksiyonlarının) nasıl organize edildiğini anlarlar,
- Farklı arama dili türlerini (örneğin, kontrollü sözcük kümesi, anahtar sözcükler, doğal dil) amacına uygun şekilde kullanırlar,
- Arama süreçlerini ve sonuçlarını etkili bir şekilde yönetirler.

Eğilimler (Öğrenme Hedefleri)

Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştiren öğrenciler;

- Zihinsel esneklik ve yaratıcılık sergilerler,
- İlk arama girişimlerinin her zaman yeterli sonuç vermediğini anlarlar,
- Bilgi kaynaklarının içerik ve format olarak büyük ölçüde farklılık gösterdiğini ve aramanın ihtiyaçlarına ve doğasına bağlı olarak, bulunan bilgi kaynaklarının farklı ilgi ve değere sahip olduğunu fark ederler,
- Bilgi arama süreçlerinde kütüphaneciler, araştırmacılar ve profesyoneller gibi uzmanlardan rehberlik isterler,
- Bilgi arama ortamlarında göz atmanın ve diğer tesadüfi bilgi toplama yöntemlerinin değerini anlarlar,
- Arama zorlukları karşısında ısrar ederler ve o ve araştırdıkları konu hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları zaman bilgi arama görevinin sonlanacağını bilirler (ACRL, 2016: 22-23).

Çerçeve, bilgi okuryazarlığının hedeflerini yeniden gözden geçirmiş ve temel olarak öğrencilerin bilgi üretme sürecini anlamalarına ve çeşitli bilgi ve bilgi ürünlerini kullanma ve oluşturmada kendi imkanlarını güçlendirmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Altı kavramdan oluşan çerçeve bir öğrenciyi acemiden uzmana geçerken

her kavramın uygulanmasını karakterize eden bir dizi ilişkili bilgi uygulaması ve eğilimi temsil etmektedir (ACRL, 2016; Fullard, 2016: 47).

Çerçevenin yayınlanmasıyla birlikte birçok araştırmacı tarafından literatürde çeşitli çalışmaların yapıldığını görmekteyiz (Anderson, 2016; Bombaro, 2016; Dempsey ve diğerleri, 2015; Swanson, 2017; Fite ve Jackson, 2018; Fullard, 2016; Gammons ve Inge, 2017; Gross ve diğerleri, 2018; Hsieh ve diğerleri, 2021; Lopes ve diğerleri, 2019; Miller, 2018; Mohamed, 2019; Scharf ve Dera, 2021; Swanson, 2017; Wengler ve Wolff-Eisenberg, 2020).

Çerçeveyi Gross ve diğerleri (2018) çerçeve; “bilgi okuryazarlığının paradigmatik değişimi olup, bilgi okuryazarlığı öğretimi ve değerlendirmesini becerilere dayalı bir yaklaşımdan ziyade bir öğrencinin eğitim hayatı boyunca ve ötesinde entelektüel gelişimini desteklemeye yönelik kavramların, bilgi uygulamalarının ve eğilimlerinin araştırılmasına ve anlaşılmasına doğru hareket etmektedir (3)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Çerçevenin eşik kavramları, bilginin doğasının daha geniş ve daha uyarlanabilir bir anlayış sunmakta ve kişiye daha iyi yaşam boyu öğrenmeyi sağlamaktadır. Aharony ve Gur'nin de (2017: 2) ifade ettiği gibi, bu çerçeve öğrencilerin işbirlikçi alanlarda yer alabilecek tüketicileri ve bilgi yaratıcıları olduğu kapsayıcı bir yetenekler seti olarak yeni bir bilgi okuryazarlığı vizyonu öneren metaliteracy kavramını vurgulamaktadır (Aharony ve Gur, 2017).

ACRL çerçevesini değişen bilgi alışkanlıklarını, bilgi oluşturma bağlamlarını ve değişen yükseköğretim ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarını keşfetmek için değerli bir araç olduğunu savunan araştırmacılar vardır (Bombaro, 2016; Dempsey ve diğerleri, 2015; Charles, 2017). Miller (2018) de, ACRL bilgi okuryazarlığı çerçevesini, yüksek öğrenimde, bilgi oluşturma ve kullanmanın karmaşık doğasının altında yatan önemli kavramları ortaya çıkarmak, adlandırmak ve incelemek için oluşturulmuş önemli bir gelişme olarak ifade etmektedir (412). Ayrıca Miller (2018: 412), çerçevenin hem disipliner hem de disipliner ötesi kavramları temsil etmesi, bilgi okuryazarlığı için pratik ve teorik uygulamalar arasındaki bağlantılara da katkıda

bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin bilimsel iletişim hem tarihte hem biyoloji de gerçekleşir ancak muhataplar, değerler, araştırma alanları her disiplinde çok farklıdır.

Fullard (2016: 48) çerçeveyi bilgi ekosferinin dinamik değişikliklerine bir yanıt olarak görmektedir. Dijital çağ bilgi uygulamalarının doğasını, boyutlarını ve bireylerin rollerini değiştirmiştir (Lankshear ve Knobel, 2007; Lankshear ve Knobel 2007). Bu bağlamda çerçeve bilgi ekosferindeki dinamik değişikliklere bir yanıt olarak kabul edilmiştir. Çerçeve yükseköğretimde iletişim ve sosyal söylemi kapsamakta ve katılımcı ethosu temsil etmekte olup çerçevenin eşik kavramları da çok katmanlı okuryazarlık kavramını ve yaşam boyu öğrenme deneyimlerini içermektedir (Fullard, 2016: 47-48).

Bombaro (2016) çerçevenin elitist olduğunu ifade ediyor ve çalışmasında, çerçeve sonrasında ortaya çıkan iki ayrı grubu gözlemliyor. Bunlar: “yüksek düzeyde teorik perspektifler” ile ilgilenen “filozof kütüphaneciler” ve “Çerçeveyi somut yollarla uygulamaya” odaklanan “pratik kütüphaneciler”dir. Bombaro çerçeve anlayışına yatırım yapmayı “lüks” olarak değerlendirip ve belgeyi ve dolayısıyla akademik kütüphane mesleğini “elitist” olarak ilan etmektedir.

Hsieh ve diğerleri (2021: 7)) de ACRL çerçevesinin ilk kez bir disiplin olarak kütüphane ve bilgi biliminde eşik kavramlarını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu eşik kavramlar, araştırma yapma konusunda yılların deneyimine sahip olan bilim adamları tarafından edinilebilir ifadelerinde bulunmuştur. Çerçeve ile öğrencilerin bilimsel iletişim döngüsünü ve araştırma sürecini erkenden anlayabilmeleri ve deneyimleri öğrenmek mümkün olmuştur.

Bilgi okuryazarlığı alanındaki uygulayıcıların söyleminin birkaç yılda değiştiğini görmekteyiz. Literatürde karşılaşılan diğer bir tartışma da araştırmacıların standartlar ve çerçeve üzerine yapmış oldukları görüşleridir. ACRL 2000 yılında, yükseköğretim öğrencileri için belirli öğrenme hedeflerini standartlaştıran ve tanımlayan bir belge yayımladı. Bu standartlar neyi nerede araştırılacağını, arama stratejilerinin nasıl tanımlanacağı, alınan bilgilerin nasıl seçileceği ve değerlendirileceği, bilginin etik ve yasal bir şekilde nasıl kullanılacağını

tanımlamaktadır. Yıllar boyunca birçok disiplin, öğretme ve öğrenme sürecinde hedeflerini formüle etmek için standartlardan faydalanmıştır (Lopes ve diğerleri, 2019: 244). Ancak ilerleyen bu zaman diliminde disiplinler, müfredatlarını düzenli olarak değerlendirip akredite ettiğinden dolayı bilgi okuryazarlığı uygulamasının da disiplinler ve değişen dünya ile ilgililiği ve uygulanması açısından gözden geçirilmesi ve yeniden değerlendirilmesi gerekiyordu. Bu doğrultuda, bilgi uzmanlarının kapsamlı yorumları çerçevesinde ACRL yükseköğrenim için bilgi okuryazarlığı çerçevesi bilgi okuryazarlığı müfredatlarında belirmeye başlamıştır.

ACRL standartlarını ve çerçevesini değerlendiren Dempsey ve diğerleri (2015) de çerçeve ve standartların farklı amaçlara ve farklı hedef kitlelere hizmet ettiğini belirterek her ikisinin de meslek için değerli olduğunu ifade etmişlerdir (164). Ancak ACRL Görev Gücü, standartlar ve çerçevenin bir arada var olmayacağını ve standartların çerçeve ile eşleştirilmesinin mümkün olmayacağı konusunda kararlıdır (168). Araştırmacılar çerçevenin, kütüphanecilere pedagojilerini geliştirmede yardımcı olabilirken, değerlendirmeye katılmada yararlı değildir yorumlarından bulunmuşlardır. Ayrıca çerçevenin uygulamada değerlendirmesinin nitel olması gerektiğini belirtmişlerdir (168). Anderson (2015) da çalışmasında, çerçevenin standartlara göre, öğrencilerin temel kavramlarla daha fazla etkileşimde bulunmasını ve sorgulama, iş birliği, bilimsel konuşma gibi yetkinliklere daha fazla vurgu yaptığını ifade etmektedir (164). Gross ve diğerleri (2018) de, çerçevenin becerileri vurgulayan bir yaklaşımdan (standartlar); teknoloji ve akademik kültür değiştikçe, değişecek olan belirli davranış ve beceriler yerine geçen bir fikir dünyasına ayrıcalık tanımakta olup, bilgi okuryazarlığının ne olduğuna dair fikirlerimizin yeniden yapılandırılmasını sağladığını ifade etmektedir (s.1). Benzer şekilde Knapp ve Brower (2014) da "Belki de önceki ACRL bilgi okuryazarlığı yönergeleri seti (standartları) ile çerçeve arasındaki en büyük fark, beceri temelli bir odaktan bilgi temelli öğrenme ve keşfetmeye geçiştir" (466) ifadelerini kullanmıştır.

Charles (2017) ise çalışmasında, New Jersey (NJ) kütüphanecilerinin ACRL bilgi okuryazarlığı yüksek öğrenim yeterlilik standartlarından ACRL çerçevesine geçişteki yaşanan zorluklar, fırsatlar bilgi okuryazarlığı entegrasyonlarına yönelik yeni

yaklaşımlar gibi durumlarını anket çalışmasıyla ortaya koymaya çalışmıştır. Charles (2017)'nin ACRL çerçevesinin yayınlanmasından kısa bir süre sonra 34 akademik kütüphaneciyle yapmış olduğu anket ile katılımcıların çerçeveyi uygulamaya kısmen hazır olduklarını ortaya koymuştur. Lopes ve diğerleri (2019), standartlar ve çerçevedeki önemli değişikliği şu şekilde ifade etmiştir. Standartlar belirli göreve dayalı öğrenme hedeflerini özetlerken örneğin, bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde kullanma, bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirme (ACRL, 2000: 2-3); çerçeve ise, birçok akademik disipline uygulanması amaçlanan geniş fikirleri temsil eden bir dizi birbirine bağlı çerçeve ve ana kavramları sunmaktadır (Aharony ve Gur, 2017: 528). Çerçevede odak, bilginin nasıl kullanılacağına değil, bilginin nedenine odaklanır (Lopes ve diğerleri, 2019: 246). Ayrıca Lopes ve diğerleri (2019: 246) diğer bir farkın ise standartların bilgi okuryazarlığında yirmi iki ölçülebilir performans göstergesinin bir listesini tanımlarken, çerçeve ise beceri kümesinden uzaklaşıyor ve bilgi profesyonellerinin kendi ihtiyaçlarını geliştirmeye teşvik ettiğini belirtiyor. Çerçeve standartlarda belirtilen yetkinlikler yerine bilgiye dayalı araştırma kavramlarına işaret etmekte ve ayrıca yeni çerçevenin önceki standartlardan daha esnek olduğunu ifade etmektedirler (247).

Gross ve diğerleri (2018) çalışmalarında, 15 akademik kütüphaneciyle çerçeve üzerine bireysel deneyimlerini ortaya koymak için Skype üzerinden görüşme yapmışlardır. Görüşmeler kayda alınıp yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Analiz sonucu çerçeve ile etkileşimde deneyimledikleri dört değeri ortaya koymaktadır. Bu dört değer; (1) çerçevenin öğretimlerini geliştirdiği, (2) bilgi uzmanları olarak rollerini ve bilgi okuryazarlığı kavramını ifade etme yeteneklerini geliştirdiğini, (3) çerçevenin iş birliğini teşvik ettiğini ve desteklediğini ve (4) çerçevenin bilgi okuryazarlığı alanında yeni araştırmalar için fırsat sunduğunu ortaya koymuştur.

ACRL çerçevesinin farklı bir bakış açısı ile öğretildiği bir diğer çalışma ise Fite ve Jackson (2018) tarafından yapılmıştır. Yazarlar, ACRL bilgi okuryazarlığı çerçevesini özel kütüphaneler içindeki uygulamasını incelemişlerdir. Çalışmalarında farklı bir yöntem izleyerek ACRL çerçevesini özel bir kütüphanede iki vaka çalışması ile nasıl yöneteceklerini ana hatlarıyla belirtmektedirler. İlk vaka; bir talimat oturumu

ile ilgili olup, ikinci vaka ise katılımcılara Wikipedia'yı düzenlemeyi öğretmekle ilgilidir. Yazarlar 240 öğrenciye Wikipedia'yı düzenleme konusunda ders vererek ACRL çerçevesini Wikipedia ile öğretmeyi sağlamışlardır. Bunun öncesinde öğrencilere Wikipedia ile algılarını ölçmeyi amaçlayan anket uygulamışlardır. Yazarların nihai amacı öğrencilere wikipedia'yı nasıl düzenleyeceklerini öğretmekten ziyade ACRL çerçevesinin eşik kavramlarını izleyerek bilim döngüsünün ve modern Web'i daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Bu amacı sağlamak için öncelikte katılımcılara Wikipedia'da nasıl hesap açılır öğretilip, hesaplar oluşturulduktan sonra, katılımcılara Wikipedia'nın yapısı, makalelerin ve düzenlemelerin nasıl oluşturulduğu ve değiştirildiği hakkında bilgiler verilmiştir. (888). Katılımcılar bu sayede Wikipedia'nın yapısını anlamakla birlikte, Wikipedia'daki bilgilerin nasıl oluşturulduğu ve akademik, haber ve sosyal medya siteleri aracılığıyla web de nasıl yayıldığı hakkında daha geniş tartışmalara izin vermiştir. Bu tartışmalar ise *süreç olarak bilgi oluşumu* çerçevesinin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır.

Çerçeveye geçiş yeni olduğundan literatürde bilgi okuryazarlığı eğitiminin hem program düzeyinde hem de bireysel olarak tek seferlik oturumlarla değerlendiren çalışmalarla dolu olup, araştırmacılar bu değerlendirmeleri ön ve son test gibi araçları kullanarak yapmışlardır (Bryan ve Karshmer., 2013; Gilbert, 2010; Podgornik ve diğerleri, 2016; Swoger, 2011). Ayrıca literatürün çoğu bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartları doğrultusunda oluşturulmuştur. Çerçevenin yayınlanmasıyla birlikte literatürde uygulamaya dayalı değerlendirmelerin olduğunu görmekteyiz. Örneğin; Anderson (2016), Gammons ve Inge (2017) çerçeveyi kullanarak bilgi okuryazarlığı programı değerlendirmesi ve tasarımı yapmışlardır. Gammons ve Inge (2017) çalışmalarında, ACRL çerçevesinin altı eşik kavramı ve bir bilgi uygulamasını içerecek şekilde değerlendirme listesi oluşturup, analiz süreçleri için “geliştirme”, “yetkin”, ve “ileri yetkinlik düzeyleri oluşturarak değerlendirme kodlaması hazırlamıştır (176). Benzer şekilde Mohamed (2019) çalışmasında, nitel bir yöntem kullanarak lisansüstü öğrencilere çerçevenin temel kavramlarını içselleştirmelerini öğretmek için çerçeveyi bilgi okuryazarlığı eğitimi modülüne dahil etmiştir. Söz konusu çalışma, bir dizi öğrenci eserinin biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme yetkinliğini geliştirmede çerçevenin nasıl işlevsel

olduğunu tartışmıştır (506). Çalışmadaki temel amaç ise, çerçevenin uygulaması yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir.

Wengler ve Wolff-Eisenberg (2020), topluluk kolej kütüphanecilerinin çerçeveye aşinalıklarını, kullanımlarını ve belgeye olan tutumlarını ortaya koymak amacıyla çalışma yapmışlardır. Onlar, topluluk kolej kütüphanecilerinin çerçeveyi kullanımına ilişkin çalışmalarda bir boşluk olduğunu fark ettiler ve 2018'de topluluk kolej kütüphanecileri için ülke çapında bir çevrimiçi anket gerçekleştirdiler. Ankete katılanların çoğu ACRL üyesi değildir ve bu nedenle çerçeveden haberdar olunmadığı belirtilmiştir. Anket, yalnızca %11'inin Çerçeveye aşına olduğu ve yalnızca %10'unun çerçeveye dayalı olarak yönergelerini değiştirdiği belirtilmiş. Ankete katılanları %79'u gelecekte çerçeveleri kullanacağını belirtmiştir. Ayrıca çerçeveyi kullanmayla ilgili sorunlar da dile getirilmiştir: zaman eksikliği, çok soyut ve seçkincilik. Sonuç olarak Wengler ve Wolff-Eisenberg, ACRL'nin tüm çerçevenin tek seferlik bir bilgi okuryazarlığı oturumunda öğretilmesinin amaçlanmadığını, ancak üniversitedeki yıllar boyunca entegre edilmesi gerektiğini iddia etmişlerdir.

Hsieh ve diğerleri 2021 yılında yaptıkları çalışmada ise, akademik kütüphanecilerin ACRL çerçevesini nasıl uyguladıkları ve mevcut uygulamalarında öğrenci öğrenme sonuçlarını nasıl değerlendirdikleri hakkında bilgi edinmek için 2020 yılının başlarında bir anket uygulamışlardır. Ulusal ve uluslararası katılımı olan toplam 702 kişi ankete katılmıştır. Ankete katılanların %71'i öğretimlerinde ACRL çerçevesini kullandıklarını belirtmiştir. Kütüphanecilerin öğretimlerinde hangi çerçeveyi kullandıklarıyla ilgili olarak ise, kütüphanecilerin %90'ı 'Stratejik Keşif Olarak Arama' ve 'Sorgulama Olarak Araştırma' çerçevelerini kullanırken, 'Süreç Olarak Bilgi Oluşturma' çerçevelerini az kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %38'i öğretimlerinde altı çerçevenin de tümünü kullandığını belirtmiştir. Kütüphanecilerin çerçeve kullanma yorumlarında ise birçoğunun (%83) kısa bir bilgi okuryazarlığı oturumu kullanmanın yeterli olmadığını ifade etmiştir. Yine %80 kütüphaneci çerçeveyi uygulamada "eğitimde etkileşimli etkinliklere yer ver" seçeneğini seçmişlerdir. Birçok katılımcıda çerçevenin standartlara göre daha az kuralcı olduğunu, esnek ve özel eğitime izin verdiğini belirtmiştir. Ayrıca

katılımcıların %66'sının standartlar değiştikten sonra öğrenme hedeflerinde çerçeveyi kullandığını ortaya koymuştur. Çerçeve için ise %70 kütüphanecinin öğretimleri için önemli bir belge olduğunu ifade etmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, çoğu araştırmacının tek seferlik bilgi okuryazarlığı oturumlarının çerçeveyi uygularken karşılaştıkları en zorlayıcı yönün öğretim süresi olduğunu belirttiğini görmekteyiz (Fullard, 2016; Gross ve diğerleri, 2018; Hsieh ve diğerleri, 2021; Swanson, 2017). Sonuç olarak çerçeve tek bir oturumda uygulanmak üzere tasarlanmamıştır. Bu nedenle tüm çerçeveyi sistematik olarak öğretebilecek dört yıllık üniversite eğitimi boyunca planlanmış bilgi okuryazarlığı oturumları gereklidir. (Hsieh ve diğerleri 2021: 6-7).

2.5. YENİ OKURYAZARLIKLAR

Okuma-yazma en genel tanımıyla, alfabe aracılığıyla okuma yazma bilme durumudur (TDK) Tanım ayrıntılı olarak ele alınacak olursa; okuma-yazmanın gerçekleşmesi için alfabe aracılığıyla oluşturulmuş yazılı bir “metne”, metni oluşturacak bir “yazara” ve bu metni çözümleyecek bir “okura” ihtiyaç vardır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 284).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü hızda gelişim gösterdiği yeni bin yılda okuryazarlık terimi de değişmeye başlamıştır. “Metin” teriminin tanımı, yalnızca alfabetik-tipografik metinlerin çok ötesine geçecek şekilde genişletilmiştir. “Metin” artık insanların okuyup yazabilecekleri, yorumlayabilecekleri ve günlük yaşamlarından anlam çıkarabilecekleri her türlü multimedya ürününü ifade etmektedir (Lankshear ve diğerleri, 2013: 1). Okuryazarlık ise; iletişimsel işaret ve simgelerin toplum tarafından etkili bir biçimde kullanılabilme yeteneği olarak görülmektedir (Kress, 2003). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi okuryazarlık artık sadece alfabe ile belirtilmiş metinlerin okunup yazması değil, anlamlı olan bütün simge ve işaretlerin etkili kullanımını göstermektedir. Yani okuryazarlığın çok katmanlı olması üzerine durulmaktadır.

Bu doğrultuda, Kurudayioğlu ve Tüzel (2010: 285), okuma yazma ve okuryazarlık kavramlarında yaşanan karmaşa karşısında kavramlar arasındaki farkları aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

1. *“Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır: okuma yazma alfabe üzerine bir kod çözme iken, okuryazarlık üst düzey zihinsel bir anlamlandırmadır.*
2. *Okuma-yazma bir kategori; okuryazarlık ise bir derece belirtir: okuma yazma sahip olma ya da olmama durumunu gösterirken, okuryazarlık ise okuryazar olup olmamaktan ziyade ne kadar okuryazar olduğunuzla ilgilidir.*
3. *Okuma-yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise “şeylerdir”:* okuma-yazma belirli bir metindeki harf sistemine dayalı simgelerden oluşur ve o harf sisteminin bilgisine sahip bireyler anlayabilmektedir. Ancak okuryazarlık da ise dünyadaki her şey metindir.
4. *Okuma-yazmanın statik tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir:* yukarıda da belirtildiği üzere okuma yazma kavramına alfabetik kod çözme üzerine statik bir tanımlama yapılırken, okuryazarlığın ise karşılaşılan durumlara ve teknolojik gelişmelere göre birçok tanımlaması yapılmaktadır.”

Okuryazarlık ve okuma-yazma bu bağlam da incelendiğinde, 21. Yüzyılda öğrencilerin ve bireylerin okuma-yazma becerilerinin yanında okuryazarlık yetkinliklerine de sahip olması gerekmektedir. Öyle ki sosyal göstergebilim ve görsel tasarım alanında çalışan bazı yazarlar, okuryazarlığın okuma yazma pratiklerinin insanların gelecekte okuryazar olmaları için öğrenmeleri gereken şeyin yalnızca bir parçası olarak ifade etmektedirler (Kress, 2003; Kress ve Van Leeuwen, 2001; Street, 2003).

Okuryazarlık geçmişten günümüze farklı bakış açıları ile tanımlanmıştır. Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı vb. Okuryazarlık bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğunlukla hayatımızda yer

almasıyla birlikte okuryazarlıkta tipik olarak sayısallaştırılmış metin materyalleri ve diğer dijital medya ile etkileşimi kapsayan “yeni okuryazarlık” olarak literatürde sınıflandırılmaktadır. Diğer bir yeni okuryazarlık anlayışı da bireylerin yeni medya ve teknolojilerini yetkin bir şekilde anlayıp kullanmalarını da ifade etmektedir (Lankshear ve diğerleri, 2013: 1).

1990’lı yılların sonlarından itibaren, akademisyenler ve araştırmacılar insan etkileşimi ve iletişimi konusunda bir dizi gelişmeyi açıklamaya ve anlamaya yönelik yeni okuryazarlıkları kavramsallaştırmaya başlamışlardır. Yeni okuryazarlık kavramlarının birçoğu Gee (1990) tarafından türetilmiş ve Barton ve diğerleri (2000) tarafından da popüler hale getirilmiştir (Stordy, 2015: 457). Street (1998: 9) yeni okuryazarlıkları bir dizi dilsel olmayan semiyotik sistemin iletişimsel süreci olarak kavramsallaştırmaktadır. Yapılan açıklamalar dikkate alındığında yeni okuryazarlık tanımlamalarında dijital teknoloji kullanımının gerekliliği üzerinden durulmamaktadır. Yeni okuryazarlıklar; tüm işaretler, semboller, resimler, kelimeler, metinler vb. kombinasyonlarıyla birlikte belirli simge ve işaretleri kullanma becerisi olarak ifade edilmektedir. Bu bakış açısı ile incelendiğinde okuryazarlık, kartpostallardan, logolardan, grafiklerden ya da alfabetik kod içeren metinlerden anlam çıkarmayı içermektedir. Yeni okuryazarlıklarda önemli vurgu ise; anlamı iletme yollarının çoklu medya, formatlar ve işaretler sistemi üzerinden olmasıdır. Yani yeni okuryazarlıklar dilsel ve dilsel olmayan işaretlerden oluşan hibrit metin türlerinde okuma, yazma ve yeniden çok katmanlı tasarımda ustalaşmayı gerektirir (Lankshear ve diğerleri, 2013: 1-2). Benzer şekilde Kellner’de (2000: 251) “öğrencilere medyadan öğrenmeyi, medya manipülasyonuna direnmeyi, medya materyallerini yapıcı şekillerde kullanmayı öğretmekle kalmaz, aynı zamanda vatandaşları yetiştirecek ve onları sosyal hayata daha motive ve yetkin katılımcılar yapmak” fikrini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda Kellner (2000: 254) genişletilmiş bir bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı kavramını savunarak, okuryazarlığın yalnızca teknik bilgi ve becerilere değil, aynı zamanda basılı yazılı hem de multimedya materyalleri eleştirel olarak erişme, analiz etme, yorumlama, işleme ve depolama gibi yüksek kapasiteleri içeren gelişmiş okuma, yazma, araştırma ve iletişim yeteneklerini ifade ettiğini belirtmektedir.

Multimedya ile donatılmış yeni toplumda bilgi yalnızca yazı ve kelimler biçiminde değil, her türlü ses, multimedya materyalleri aracılığıyla da gelmektedir.

Lankshear ve diğerler (2013: 2) internetin yeni okuryazarlıkları kavramsallaştırdığını belirterek, okuryazarlığın sürekli teknolojik değişimin etkisinde kaldığını ve yeniden tanımlanarak yalnızca duruma göre bağlam bazında anlam kazandığını ve okuryazarlıkların çoklu olmaya ve hızla yayılmaya devam edeceğini belirtir. Bu anlayış içinde Buckingham (2003: 310) bu yeni medya okuryazarlığı anlayışının merkezinde “katılımcı kültür”ün olduğunu söyler. Lankshear ve diğerleri (2013: 2-3) “Katılımcı kültür”lerin üyeleri kendilerini değerli ve sosyal olarak birbirlerine bağlı hisseder, ...çevrimiçi olarak hikayeler yazmayı ve yayınlamayı, birbirleri için ipuçları ve püf noktaları sağlamayı, hayran bloglarına veya tartışma panolarına katkıda bulunmayı, müzik ve video klipleri oluşturmayı vb. içerir” ifadelerinde bulunmuştur. Bu tür katılımcı kültür dünyasından etkin bir şekilde yararlanmak için bu çağa uygun yeni eleştirel ve ideoloji eleştirisinin geliştirilmesini savunmaktadırlar (Buckingham, 2003; Lankshear ve diğerleri, 2013: 2-3).

Çeşitli bağlamlarda incelenen okuryazarlık sosyal uygulama yaklaşımı olarak da ele alınmıştır. Yeni okuryazarlıkların merkezinde artık “çevrimiçi bilgi arayabilmemiz” veya kalem veya daktilo yerine bir kelime işlemci kullanarak yazı yazabilmemiz veya hatta müzik üzerinde çalışan karmaşık yazılımlarla karıştırabilmemiz olmadığı söylenmektedir. Yeni okuryazarlıkların yeni “teknik malzeme-boyut” ve yeni “ethos malzemesi-boyutu” dediğimiz şeye sahip olduğudur. Teknik boyutu; bireyin ekran üzerinden hangi simgelerin tıklanacağını bilmesi, dosya yönetim sistemlerini anlaması, dosyaları farklı biçimlere dönüştürmesini bilmesi vb. içerirken; ethos boyutu, birçok mevcut okuryazarlık uygulamasının yoğun bir şekilde katılımcı işbirlikçi, dağıtımçı/paylaşımçı doğasını ifade eder. Yani yeni okuryazarlıklar daha az bireyselci, daha az yazar merkezli ve daha az uzman hakimiyetlidir (Lankshear ve Knobel, 2007: 7). Bu nedenle yeni okuryazarlıklar, ortak kültürler oluşturmak, bu kültürleri zenginleştirmek, fikirler üretmek, paylaşmak, yeniden oluşturmak gibi dijital ağlar ve web 2.0 teknolojileri tarafından desteklenen işbirlikçi ve katılımcı ortamlara atıfta bulunmaktadır. Örnekleri arasında, remix

videolar, wikilere katkıda bulunmak, blog yazmak, paylaşılan projeleri tamamlamak için ortak çevrimiçi alanları kullanmak yer almaktadır (Lankshear ve Knobel, 2006; Lankshear ve diğerleri, 2013: 3-4). Ayrıca Lankshear ve Knobel, birçok yeni okuryazarlığın yeniliğini sorgulayarak, savunucularının şimdiye kadar tasarlanmamış olanı kapsadığını düşünerek kendi okuryazarlık anlayışlarını yeni olarak tanımladıklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda Lankshear ve Knobel, yeni olmayan okuryazarlıkları “geleneksel” okuryazarlıklar olarak tanımlamaktadır. Aynı zaman da geleneksel okuryazarlıklar yeni teknik şeyler ve yeni ethos şeylerle ilgilenmemektedir. Farklı okuryazarlıklara çerçeve geliştirmek amacıyla, geleneksel okuryazarlıklar yeni teknolojiler bağlamında yeniden değerlendirilerek formüle edilmiştir. Ancak teknoloji hiç içermeyen ya da içeren uygulamalara uygulanabilen okuryazarlıkları da içermektedir (Stordy, 2015: 459).

Yükseköğretimde sosyal uygulama olarak okuryazarlık, teorik ve metodolojik temellerini “New Literacy Studies”den almaktadır (Barton ve diğerleri, 2000; Barton, 2017; Street, 1984). Yeni okuryazarlık çalışmaları öncelikle uygulamalı eleştirel dilbilim (applied critical linguistics), ve sosyal antropoloji (social anthropology) tarafından bilgilendirilen metodolojik ve kuramsal ilkelerden almaktadır. Bu da herhangi bir metinsel karşılaşmalarda farklı katılımcıların beklentilerinin yorumlarının ve anlayışlarının doğasını incelemektir. İncelenen metinler için şu vurgulanmaktadır; okuma yazma ancak parçası olduğu, sosyal, kültürel, politik, ekonomik, tarihsel uygulamalar bağlamında anlaşılabilir ve herhangi bir metne atfedilen anlam, “değerlerinden ve hareketlerden, bağlamından ve anlamından, eylemlerinden ve nesnelerinden, konuşma ve etkileşiminden, araçlarından ve alanlarından” ilişkilidir, ayrılmaz (Lankshear ve Knobel, 2003: 8; Stordy, 2015: 460).

Okuryazarlığı sosyal bir uygulama yaklaşımı ve bağlamı içinde okuma yazma yetkinlikleri olarak gören Lankshear ve Knobel (2007: 5) bunu bir örnekle ifade etmiştir. Örneğin bir doktora tezi yazmanın içerdiği okuryazarlık ile kişinin ebeveynleri veya kardeşleriyle olan yazışmalarındaki okuryazarlıklar birbirinden çok farklı olarak değerlendirilmelidir. Doktora derecesi almak için belli okuryazarlık

standartlarına sahip olunması gerekmektedir. Bunlar, kişini kendi disiplninde otorite olan akademisyenleri tarafından hakim olunan ve onaylanan standartlardır.

2.6. BİLGİ OKURYAZARLIĞI SINIFLANDIRMASI

1980’li yıllar okuryazarlığın çeşitli konu okuryazarlıklarına göre bölünmesinin yaşandığı bir dönemdir. Bunlar bazı ilgili konu alanlarında gerekli yetkinlik ve yeterlilik anlamına gelmektedir. Örneğin matematik okuryazarlığı, kişinin konunun dilini anlamaya yetecek kadar iyi nasıl kullanacağını bildiği anlamına gelmektedir. Ayrıca teknik okuryazarlık bir iş gücü ihtiyacını karşılamak için bilgi ve iletişim endüstrisinin gerektirdiği beceri yetkinliğini ifade etmektedir. 1990 da eğitim ve ekonomide internetin gelişimi bilgi patlamasını ve kaynağın güvenilirliğinin endişesi ile başa çıkmak için daha yumuşak (softer) becerilere ve yetkinliklere odaklanan çeşitli okuryazarlık anlayışlarının gelişmesine tanık olmuştur (Stordy, 2015: 457). Okuryazarlık artık bir dizi beceri ve yeterlilikten ziyade bazı okuryazarlık kavramlarının daha güçlü olduğu ve diğer kültür ve sınıflara dayatıldığı sosyal bir uygulama olarak düşünülmektedir. Bu da yeni okuryazarlık çalışmalarının hareketinin gelişmesine neden olmuştur (Street, 1996; Gee, 1990; Strody; 2015: 457).

21. Yüzyıl, web 2.0. (O’Reilly, 2005) araçlarının başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Web 2.0. araçları; çevrimiçi işbirlikçi ortamların ortaya çıkmasını, sosyal medya gibi statik web ortamlarının aksine hareketli, katılımcı, kullanıcı etkileşimli ve giderek artan ses ve video metinlerini meydana getirmiştir. Bu gelişmelerle birlikte “internet okuryazarlığı” (ör. Livingstone, 2008), “e-okuryazarlık” (ör. Martin, 2003), “siber okuryazarlık” (Gurak, 2001), medya ve bilgi okuryazarlığı da dahil olmak üzere yeni okuryazarlıklar olan transliteracy (ör. (Thomas ve diğerleri, 2007), multimodal literacy (ör. Kress & Jewitt, 2003), bilgi okuryazarlığı 2.0. (ör. Tuominen, 2007) metaliteracy (Mackey ve Jacobson, 2014) gibi okuryazarlıklar bu yeni dijital manzarayı anlayabilmek için ortaya çıkmıştır. (Stordy, 2015)

Stordy (2015), çalışmasında farklı/aynı zamanlarda, kuruluşlar ve kişilerce farklı şekillerde ifade edilen okuryazarlıkları dijital teknolojilerle doğrudan veya

dolaylı olarak ilgili olan okuryazarlık türlerinin çeşitliliğini belirlemek adına literatür incelemeleri yaparak okuryazarlığın kuramsal ve işlevsel sınıflandırmasını (Taxonomy) yapmıştır. Stordy (2015: 458) 2014 yılındaki okuryazarlık üzerine yapmış olduğu literatür taramasının 685 farklı kayıttan 375 belirli bir okuryazarlık türüne odaklanmıştır. Ayrıca yaptığı literatür taramasına göre 35 farklı okuryazarlık türünün vurgulandığını belirtmektedir. Bu kayıtların çoğunluğunun bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık üzerine olduğunu belirten Stordy, 40 kaydın ise yeni okuryazarlık üzerine atıfta bulunulduğunu belirtmektedir.

Stordy (2015: 456), çok sayıda okuryazarlık ve okuryazarlık türlerinin özümsemesinin giderek karmaşık hale geldiğini belirtmiştir. Her kavramın farklı geçmişlere ve motivasyonlara sahip kişiler ve kuruluşlarca belirli bir tarihsel bağlam içinde geliştiğini ifade ederek; ortaya çıkan bu sayısız okuryazarlık türüne yönelik kafa karışıklığını ortadan kaldırmak ve bu sayısız okuryazarlıklarla başa çıkmayı sağlamak için okuryazarlığın sınıflandırılması gerektiğini belirtmiştir (Stordy, 2015: 456-457). Bu doğrultuda Stordy (2015); Street (1984) ve Lankshear ve Knobel'den (2007) etkilenecek okuryazarlıkların sınıflandırmasını yapmıştır.

Söz konusu bu sınıflandırmayı Stordy (2015: 457), iki bakış açısına göre oluşturmuştur.

1. **Lankshear ve Knobel'in (2007) yeni okuryazarlıkları geleneksel okuryazarlıktan ayıran bakış açıları** [(Geleneksel, Yeni Okuryazarlıklar (paradigma ve çevresel) anlayışı)]; Lankshear ve Knobel (2006; 2007: 7), yeni okuryazarlıkların teknik ve ethos şeylere “technical stuff ” and new “ethos stuff” sahip olduğunu vurgulamakta ve yeni okuryazarlıkları sırasıyla *paradigma durumları* ve *çevresel durumları* olarak iki yeni kategoriye ayırmıştır.

Bu doğrultuda Lankshear ve Knobel (2007)'in okuryazarlık sınıflamasını aşağıdaki gibi sınıflandırabiliriz.

A. Geleneksel okuryazarlıklar

B. Yeni okuryazarlıklar (Paradigma durumları ve çevresel durumları)

- i. **Paradigma durumları** “Paradigm cases”: Yeni okuryazarlıkların paradigma örnekleri hem yeni “teknik ögelere” (dijitallik gibi) hem de yeni “ethos ögelere” (katılımcılık-işbirlikçilik) sahiptir.
- ii. **Çevresel durumlar** “Peripheral cases”: Yeni okuryazarlıkların çevresel durumları ise, yeni “ethos ögeleri” yoktur, ancak yeni “teknik ögeleri” vardır. Başka bir ifadeyle eğer okuryazarlık yeni ethos dediğimiz şeye sahip değilse yeni teknik şeyler olsa bile onu yeni okuryazarlık olarak göremeyiz. Lanksjeer ve Knobel (2007) burada çevresel durumlar için okuryazarlıkları yeni kategorisinde listelemesinin amacı sürekli gelişen ve değişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeniliğidir.

Yukarıda ifade edilen:

Yeni “teknik şeyler- technical stuff”:

Bireyin standart bir bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olması ve standart yazılım uygulamaları hakkında temel bilgilere hakim olması ile tıklama, kırpma, sürükleme veya çok çeşitli metinler üretebilmesi gibi işlemleri yapabilmesidir. Örneğin kişinin, sahip olduğu bu teknik araçlarla çok katmanlı bir metin oluşturabilmesi ve bunu bir kişiye ya da bir guruba hiçbir ücret ödmeden gönderebilmesidir. Başka bir örnek ise, bireyin hareketli bir sevgililer günü kartı, bir blog gönderisi, animasyonlar gibi ürünler oluşturabilmesidir (Lanksjeer ve Knobel 2007: 7).

Yeni “ethos şeyler- ethos stuff” ise;

Yeni okuryazarlıklar geleneksel okuryazarlıklarla karşılaştırıldığında, yeni okuryazarlıkların daha “katılımcı”, “işbirlikçi”, “paylaşımçı/dağıtımçı” olduğunu ifade edilmiştir. Yani yeni okuryazarlıklar, geleneksel okuryazarlıklara göre daha az “yayınlanmış-published” “bireyselci-individuated”, “yazar merkezli- author-centric” ve “uzman hakimiyetlidir- expert-dominated” (Lanksjeer ve Knobel 2007: 9; Stordy, 2015: 459).

2. **Street'in (1984) okuryazarlığa yönelik sosyokültürel ve psikolojik - bilişsel yaklaşımları arasındaki ayrımıdır;** bu ayrımı Street, “otonom” ve “ideolojik” okuryazarlıklar olarak sınıflamaktadır.

A. Otonom modeller (Autonomous models):

Okuryazarlığı, içinde bulunduğu bağlamdan bağımsız ve nicel tür değerlendirmelere daha yatkın bir bilişsel yetenek olarak ifade etmektedir. Otonom modeller, okuryazarlığı bireyci ve içsel bir mesele (Andrews, 2007: 129'dan akt. Stordy, 2015: 160), hükümetler ve psikologlar tarafından desteklenen (Lankshear ve Knobel, 2003; Barton, 2017) ve okuryazarlığa hakim olma olarak görülmektedir (Jones ve Lea, 2008'den akt. Stordy; 2015: 160).

Bu doğrultuda otonom model okuryazarlıklar (Lonsdale, and McCurry, 2004'ten akt. Stordy, 2015: 160);

- Bir bireyin entelektüel yetenekleriyle ilişkili olarak algılanır ve psikolojik testlerle ölçülebilir,
- Okuma-yazma bilmeme, bireyin büyük ölçüde sorumluluğu olduğu yeteneğindeki bir eksiklik olarak görülür;
- Okuryazarlık, bağlamından bağımsız olarak ve öncelikli olarak basılı metinler hakkında algılanır, ve
- Okuryazarlık eğitiminin temel amacı politik ve ekonomik üretkenliği artırmak içindir.

B. İdeolojik modeller (Ideological models) ise:

Okuryazarlığı, onu hem üretenin (oluşturan) hem de sürdürenin bağlamından ayrılamayacak bir sosyal uygulama olarak görmektedir. Bu görüş, yeni okuryazarlık çalışmalarında özetlenen nitel araştırma yöntemlerine daha uygun olarak görülmektedir. Bu doğrultuda ideolojik model okuryazarlıkların özellikleri, aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Lonsdale ve McCurry 2004'ten akt. Stordy; 2015: 460-461):

- Okuryazarlık sosyal bir sorumluluk olarak görülür,

- Tek bir okuryazarlık değil, çeşitli beceri ve anlayışları içeren birden fazla öğrenci merkezli okuryazarlığı içerir, örneğin dijital okuryazarlıklar,
- Eleştirel düşünme becerileri genellikle bu modellerde çok önemlidir,
- Bir bireyin okuryazarlığının kapsamı yalnızca yoğun gözlemlerle değerlendirilebilir ve
- Okuryazarlık uygulamalarının sosyal bağlamı çok önemlidir; daha az mesleki ve daha bütüncül sonuçlarla, yetkilendirme ve topluluklar oluşturmayla ilgilidir.

Bu doğrultuda Stordy (2015: 461), Lankshear ve Knobel'in (2007) geleneksel, paradigma ve çevresel okuryazarlık bakış açısı ve Street'in (1984) otonom ve ideolojik okuryazarlıklar arasındaki bakış açısı ile okuryazarlık kavramlarını ve tanımlarını karşılaştırmak ve kategorize etmek için kullanılabilecek altı kategoriden oluşan okuryazarlık perspektifleri oluşturmuştur (bkz. Tablo 2.2).

Tablo 2.2: Okuryazarlığın Altı Bakış Açısını Tanımlayan Çerçevesi.

<i>Yeni Okuryazarlıklar</i>			
	Geleneksel okuryazarlıklar	Çevresel vakalar (Peripheral cases)	Paradigma vakaları (Paradigm cases)
	Yeni "teknik malzeme" veya "ethos malzeme" yok (Lankshear ve Knobel, 2007)	Sadece yeni "teknik şeyler" var. (Lankshear ve Knobel, 2007)	Yeni "teknik şeyler" ve yeni "ethos şeyler" var (Lankshear ve Knobel, 2007)
Otonom okuryazarlıklar Bilişsel bir yetenek olarak okuryazarlık (Street, 1984).	1. Otonom - Gelenekse (Konvansiyonel) Perspektif	2. Otonom - Çevresel Perspektif	3. Otonom-Paradigma Perspektif
İdeolojik okuryazarlıklar Sosyal bir uygulama olarak okuryazarlık (Street, 1984)	4. İdeolojik-Geleneksel Perspektif	5. İdeolojik-Çevresel Perspektif	6. İdeolojik-Paradigma Perspektif

2.6.1. Otonom-Geleneksel Bakış Açısı

Bu bakış açısını Stordy (2015: 462), esasen okuryazarlıkla ilgili olduğunu belirterek, internetin her yerde ve erişilebilir doğası ile yaşanan bilgi patlamasıyla birlikte tasarlanan veya daha fazla ilgi gören okuryazarlıkları kapsadığını vurgulamaktadır. Ayrıca Stordy otonom- geleneksel bakış açısının kapsadığı okuryazarlıkların dijital teknolojilerle ilgili olmasının da gerekli olmadığını ifade etmekte ve bu doğrultuda da literatürde tanımlanan pek çok “bilgi okuryazarlığı” kavramının bu bakış açısı içinde kategorize edildiğini vurgulamaktadır. Bu okuryazarlıklar Zurkowski’nin terimi ortaya atmasıyla birlikte kökleri bilgi bilimi, kütüphanecilik, bibliyografik eğitime dayanan ve daha çok bilgi okuryazarlık becerilerine ve özellikle bilgi teknolojileri (BT) veya bilgi işlem becerileri ile ilişkisine odaklanmış ve daha çok kütüphane okuryazarlığı kavramlarından geliştirilmiştir. Yani kökleri kişisel bilgisayarlardan önce izlenebilse de daha yaygın ilginin web’in ortaya çıkması ve bilgi kaynaklarının çeşitlenmesiyle artış yaşanmıştır. Otonom yaklaşım bilgi okuryazarlığını, öğrenilebilen ve ölçülebilen ayrı becerilerin ve tutumların tanımlanması olarak görmektedir.

Bu yaklaşıma örnek olarak, eğitimde önemli bir etkiye sahip olan dört bilgi okuryazarlığı modeli / standartı aşağıdaki gibidir;

- Eisenberg ve Berkowitz’in Big6 bilgi becerileri.
- Bilgi okuryazarı bir kişinin Doyle’in nitelikleri.
- ALA ve AECT’nin öğrenci öğrenimi için bilgi okuryazarlığı standartları.
- ACRL’nin (2000) yüksek öğrenim için bilgi okuryazarlığı yeterli standartları. (Stordy, 2015: 462-463).

2.6.2. Otonom-Çevresel Bakış Açısı

Otonom- çevresel bakış açısı, bireyin okuryazar olma durumunu ifade etmektedir. Bu bakış açısı, doğrudan ya da dolaylı olarak dijital teknolojilerle ilgili olup, internetin her yerde bulunan doğası ve erişilebilir bilgilerdeki patlama nedeniyle düşünüldüğü yerlerdeki okuryazarlıkları içerir. Bu bakış açısı “dijital okuryazarlık”,

“medya okuryazarlığı” “dijital medya okuryazarlığı” gibi ifade edilen okuryazarlıkları kapsamaktadır. Otonom çevresel bakış açısı, geleneksel okuryazarlığın bir uzantısı olup, bilgisayar aracılığıyla çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri anlama ve kullanma yeteneği olarak Gilster'in (1999: 1) tanımı “bilgisayarlar aracılığıyla sunulan çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri birden çok formatta anlama ve kullanma yeteneği” şeklinde de ifade edilebilir (Stordy, 2015: 463-464).

2.6.3. Otonom- Paradigma Bakış Açısı

Otonom- paradigma perspektifi, Web 2.0 teknolojilerini sağladığı olanaklar ile okuryazarlıkta yeni bakış açıları meydana gelmiş ve “bilgi okuryazarlığı 2.0” (Şpiranec ve Zorica, 2010; Tuominen, 2007), “metaliteracy” (Mackey ve Jacobson, 2014) gibi yeni bilgi okuryazarlık tanımlamaları ortaya çıkmıştır. Şpiranec ve Zorica (2010) ve Tuominen'in (2007) da ifade ettiği gibi web 2.0 teknolojilerinin ortaya çıkışı bireyleri artık pasif birer alıcı olmaktan çıkarmış aktif katılımcılar haline getirmiştir. Bu teknolojilerle bireyler bilgi ile etkileşime girmenin yeni yollarını kazanmıştır. Yine aynı araştırmacılar etkileşimli bu ortamlarda bilgiyi etik olarak arama, kullanma ve yeni bilgi oluşturma gibi becerileri edinmeye ve geliştirmeye yönelik klasik bilgi okuryazarlığın web 2.0 teknolojilerini de kapsayacak şekilde gelişmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Diğer bir durum ise Tuominen'inde (2007) ifade ettiği gibi web 2.0 teknolojilerinin bireylerin karşılaştıkları bilgilerin otoritesini belirlemede zorluk yaşanılmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda araştırmacılar bilgi okuryazarlığı 2.0 olarak bireylerin kazanması gereken yetenekleri özetlemektedirler. Farklı bakış açılarına sahip olan araştırmacılardan Şpiranec ve Zorica (2010) bilginin sosyal ortamlarda giderek daha fazla üretilip paylaşılması durumu bireylerin Web 2.0'ın katılımcı ve çok katmanlı doğasını tanıyan bir görüşe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Tuominen (2007) ise, bireylerin, grupların ve kuruluşların kaynakların güvenilirliğini değerlendirmek için yeni bilgi okuryazarlığı becerilerini kullanarak “sosyo- teknik” filtreleme sistemlerini kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir (Stordy, 2015: 465-466).

Mackey ve Jacobson (2014), Şpiranec ve Zorica (2010) ve Tuominen'den (2007) farklı olarak çözümün bilgi okuryazarlığının kapsamını genişletmekten ziyade

onu birçok okuryazarlık türünün (medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, BİT okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi) temeli olan kapsayıcı ve birleştirici bir “Metaliteracy” olarak yeniden çerçevelendirmek olarak görmektedir. Metaliteracy bireyleri, medya türü ne olursa olsun herhangi bir bilgi ortamına bir dizi temel yetkinlik uygulama yeteneğine sahiptirler. Bu doğrultuda otonom-paradigma perspektifinin özünde yeni dijital ortamlarda eleştirel düşünme ve iş birliği yatmaktadır. Örnek olarak SCONUL’un Yedi Sütun Modeli bilgi okuryazarı bireylerin aşağıdaki özelliklerini vurgular ve bu ifadeler bu perspektif içinde değerlendirilmektedir (Society of College National and University Libraries-SCONUL, 2011; Stordy, 2015: 466):

- Biçim türünü ve bilginin ulaştırıldığı (sunulduğu) modu anlamak;
- Kullanıcı geri bildirimlerini aktif bir araştırmacı olarak değerlendirmek;
- Kullanıcı tarafından oluşturulan bilgiler için bir bağlam oluşturmak;
- Dinamik içeriği eleştirel olarak değerlendirmek;
- Orijinal içeriği birden çok medya biçiminde üretmek;
- Kişisel mahremiyet, bilgi etiği ve fikri mülkiyet konularını anlamak; ve
- Katılımcı ortamlarda bilgi paylaşmak.

2.6.4. İdeolojik-Geleneksel Bakış Açısı

İdeolojik-geleneksel bakış açısının merkezinde sosyal uygulamalar yer almakta olup, dijital teknolojilerin ilişkili olmadığını ifade etmektedir. Stordy (2015,: 467-469) bu bakış açısının öncüsü ve temsilcilerinin; Bruce (1997), Lloyd (2009) bilgi okuryazarlığını birçok sosyokültürel perspektiften ele alan Wang ve diğerleri (2011), Limberg ve diğerleri (2012) ve son olarak da multiliteracy anlayışı ile New London Group (1996) olduğunu ifade etmektedir. Yine Stordy (2015) akademik kütüphanelerin bilgi okuryazarlığı müfredatlarını hazırlarken kullandığı tanımlar, çerçeveler, beceri listeleri otonom-geleneksel bakış açısına göre oluşturulduğu bir dönemde Bruce’un (1997) ideolojik- geleneksel bakış açısını benimsediğini belirtmektedir. Bruce (1997), bilgi okuryazarlığını bireyler deneyimlerinin ve deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmeleri ve sonra da deneyimlemeleri

sonucunda öğrendiklerini yeni bilgi durumlarına uygulamaları gerektiğini savunmaktadır. Deneyimli bilgi kullanıcılarının bilgi okuryazarlığını nasıl deneyimlediklerine dair anlayış geliştirmek için Avustralya Üniversitesindeki yüksek eğitimcilerden yararlanmış ve bunun sonucunda da bilgi okuryazarlığının yedi yolu veya yüzünü oluşturmuştur. Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı şu şekilde görülmüştür:

- Bilgi okuryazarlığı, bilgi erişim ve iletişim için bilgi teknolojisini kullanmak olarak görülmektedir.
- Bilgi okuryazarlığı, bilgi kaynaklarında yer alan bilgileri bulmak olarak görülmektedir.
- Bilgi okuryazarlığı bir sürecin yürütülmesi olarak görülmektedir.
- Bilgi okuryazarlığı, bilgiyi kontrol etme olarak görülmektedir.
- Bilgi okuryazarlığı, yeni bir ilgi alanında kişisel bir bilgi tabanı oluşturmak olarak görülmektedir.
- Bilgi okuryazarlığı, yeni anlayışlar kazanılacak şekilde benimsenen bilgi ve kişisel bakış açılarıyla çalışmak olarak görülmektedir.
- Bilgi okuryazarlığı, bilgiyi başkalarının yararına akıllıca kullanmak olarak görülmektedir.

2.6.5. İdeolojik-Çevresel Bakış Açısı

İdeolojik-çevresel perspektif sosyal uygulamaların ve dijital teknolojilerin merkezi olduğu okuryazarlık kavramlarını içerir. Stordy (2015: 469) bu perspektif anlayışına “Livingstone’un (Livingstone, 2003; 2008; Livingstone ve Görzig, 2014; Livingstone ve Helsper, 2010) internet okuryazarlığının yakın olduğunu belirtmekte olup bu anlayışın savunucularından biri olduğunu ifade etmektedir. İnternet okuryazarlığı terimi başta web de bilgi bulma, değerlendirme, paylaşma becerilerini kapsarken giderek bu kavram, bireylerin/öğrencilerin internetle ilgili sosyal uygulamalarını ve internetle ilgili ihtiyaçlarını daha iyi belirleme, internet kaynaklarını değerlendirme yeteneğine kadar genişlemiştir.

2.6.6. İdeolojik- Paradigma Bakış Açısı

İdeolojik-paradigma perspektifi, temelde yeni sosyal uygulamalara odaklanan okuryazarlık anlayışını tanımlar. Bu anlayış yeni dijital teknolojilerle birlikte orta çıkmıştır. Stordy (2015: 470), Lea ve Jones'ın (Lea, 2009; Jones ve Lea, 2008; Lea, 2013) “dijital okuryazarlık” çalışmaları ve Thomas ve diğerlerinin (2007) “transliteracy” kavramlarına ilişkin yaptığı çalışmaların ideolojik-paradigma bakış açısı içerisinde değerlendirilebileceğini düşünmektedir. Lea (2009) ve Jones ve Lea (2008) sosyal bir uygulama olarak okuryazarlığa odaklanarak çalışmalarında, kişilerin sosyal ve akademik çalışmalarında teknolojileri nasıl kullandıklarını ve özellikle öğrencilerin çok katmanlı tecrübeleri içinde dijital metinleri nasıl oluşturduklarını veya tasarladıklarını belirterek bu yanlış bakış açısını (sadece teknolojiye odaklanan) düzeltmeyi amaçlamaktadırlar. Aynı araştırmacılar ek olarak, öğrencilerin çok sayıda dijital ve hibrit metin tüketicileri, üreticileri ve aynı zamanda kullanıcıları olduğuna dair de açıklamalarda bulunmuşlar ve bununla birlikte bu çeşitli yeteneklerini akademik çalışmalarında çok az kullandıklarına dair kanıt olduğunu ifade etmişlerdir (akt. Stordy, 2015: 470).

Thomas ve diğerleri (2007), de okuryazarlığı çok dar bir şekilde metin okuma ve yazma olarak düşünmekten daha çok anlam oluşturma etkinliği ve birden çok medya türünden birden çok okuryazarlığı içerdiğini ifade etmektedirler. Araştırmacılar transliteracy terimini ortaya atarak aslında bu kavramın yeni olmadığını ancak internetin insan iletişimi hakkında yeni düşünme biçimleri ürettiğinden dolayı internet transliteracy'e yeni yollar sağlamıştır. Örneğin önceki dönemlerde iş birliğine dayalı roman yazma projelerinin olduğu ancak sosyal ağlar ve dijital teknolojilerle birlikte bu iş birliği farklı bir boyuta geçmiştir ve daha fazla etkileşim kurma yolları sağlamıştır. Bu doğrultuda Thomas ve diğerleri (2007: 2) Transliteracy kavramını; “işaret ve sözlü anlatımdan el yazısı, basılı yayın, TV, radyo, film ve sosyal ağlara kadar çeşitli platformlarda, araçlarda ve medyada okuma, yazma ve etkileşim kurma yeteneği olarak” tanımlamışlardır. Thomas ve diğerlerinin (2007) de ifade ettiği gibi “birden fazla okuryazarlığın, birden çok medyanın ve dikkatimizi cezbeden birçok uyarının olduğu bir dünyada yaşıyoruz”.

Stordy (2015: 471); Lankshear ve Knobel (2007) (geleneksel-paradigma-çevresel) ve Street (1984)'e (otonom-ideolojik) göre altı kategori altında değerlendirdiği okuryazarlıklar için bir okuryazarlığın ne zaman çevresel (periferik) ne zaman paradigma ya da ne zaman otonom ya da ideolojik haline gelir üzerine tartışmıştır. Ona göre şimdi yeni olan okuryazarlık kaçınılmaz olarak eski olacaktır ve paradigma olarak sınıflandırılan daha sonra çevresel ya da çevresel okuryazarlıklar sonunda geleneksel hale gelecektir. Bu yüzden sunmuş oldukları çerçevenin zamana (çağa) göre değerlendirilmesinin gerektiğini ifade etmekte ve herhangi bir okuryazarlık sınıflandırması, sınıflandırmanın gerçekleştiği zamana (çağa) göre olduğunu belirtmektedir.

2.7. ÇOK KATMANLILIK VE ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK



Resim 2.3: Çok Katmanlı Semiyotik Yapıda Olan Bir Bilgi Kaynağı (Kress, 2010: 2).

Kress (2010: 1) günümüzdeki bilgi kaynaklarının nasıl anlamlandırıldığını, bilgi kaynaklarının semiyotik yapılarını ve bu semiyotik yapıları anlamlandırabilmek için gerekli okuryazar becerilerini açıklamak adına kitabında günlük hayattan bir bilgi

kaynağını ele almıştır. Bu bilgi kaynağı, alış-veriş yapmak için markete arabalarıyla gelen müşterilerin arabalarını park yerine nasıl götüreceklerini ve nereye park edeceklerini anlatan bir tabeladır (bkz. Resim 2.3). Bu tabela bilgiyi, dilsel ve dilsel olmayan semiyotik kaynaklar aracılığı ile sunmaktadır. Kress şu açıklamada bulunmuştur; eğer bu bilgiler sadece yazı üzerinden verilse, şoförlerin yazıyı okuması zaman alacağından trafik duracak ve sürücüler tabelayı da tam olarak anlamayacaklardır. Bu yüzden bu bilgi şoförlere kısa ve etkili bir şekilde verilebilmesi için en etkili semiyotik (göstergesel) yapıda olan bir metin yapısı üzerinde verilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle tabelada; park edilecek alanın bölgelerini göstermek için kareler, gidilecek yönü gösteren oklar ve park alanına giden okları daha belirginleştirmek için renkler kullanılmıştır. Böylece bu bilgi kaynağı üzerinde yazı dışında başka semiyotik kaynakları kullanılarak bilgi kaynağını daha anlaşılır ve iletişim açısından daha etkili hale getirmişler. Bu semiyotik kaynaklar bilgiyi iletmede her biri kendine has anlam oluşturma gücüne sahip semiyotik iş gücünü yüklenmişlerdir. Bu nedenle, Kress bu bilgi kaynağını anlamlandırabilmek veya anlamak için sadece yazıların okunabilmesinin yetersiz olacağını, bir bilgi veya anlam içeren diğer kaynakları veya semiyotik kaynaklarında bir bütün içerisinde anlamlandırabilmek gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bireylerin bu tür bilgi kaynaklarını anlamlandırabilmek için sadece alfabetik veya dilsel okuryazar olmaları yetersiz kalacaktır.

Lankshear ve Knobel (2006) insanların günlük hayatlarında, web sitelerinde, bloglarda, wikilerde veya sokaklarda dilsel ifadelerin yanında dil dışı ifadelerin giderek daha yaygın hale geldiğini belirtmektedirler. Fakat, bilginin iletişimi ve bu bilgilerin anlamlandırılmasını araştıran bilim insanları, genellikle dilsel okuryazarlık ve bilgi kaynaklarının dilsel veya alfabetik yapısı üzerine odaklanmışlardır (O'Halloran, 2004; Walsh, 2011). Yukarıda Kress'in verdiği örnekte de görüldüğü gibi bilgi kaynaklarını anlayabilmek veya anlamlandırabilmek için kaynağın veya metnin semiyotik yapısı içerisinde bulunan alfabetik öğelerin anlamını çözmek yeterli değildir. Bunun dışında dil dışı öğelerin ve bu öğelerin dilsel kaynaklar ile iş birliği içerisinde ortaya koydukları anlamları da çözmek gerekmektedir. Bu durum karşısında şu sonuca varılabilir; bu tür bilgi kaynaklarını anlamlandırabilmek için dilsel veya

alfabetik okur yazarlık yetmez dolayısı ile okuryazarlık tanımının ve yeterliliklerinin yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda, okuryazarlığa alfabetik veya dilsel okuryazarlığın ötesinde bir kuramsal bakış açısı ile bakmak gerektiği ifade edilir.

2.7.1. Bilgi Kaynaklarını Anlamlandırabilmek ve Okuryazarlık Kavramına Yeni Bir Bakış

İlk olarak 20. yüzyılda Lev Vygotsky gibi eğitim uzmanları tarafından geliştirilen okuryazarlık, insanlar arasındaki güç ilişkilerini somutlaştıran, yansıtan ve dağıtan sosyo-kültürel bir uygulama olarak kavramsallaştırılmıştır (Hobbs ve Jensen, 2009). Kress (2010) okuryazarlık çalışmalarında, yazı, jestler, matematik, resim gibi semiyotik kaynak sistemlerinin veya modların akademik çevreler tarafından genel olarak izole ve ayrı ayrı çalışıldığını ifade etmektedir. Şimdiki akım ise, bu anlam oluşum sistemlerini tek bir kuramsal çatı altında toplayıp, tek bir birleştirici kuram altında açıklamaktır. Çünkü anlam içeren metinler artık bunların birleşimi olarak sunulmaktadır. Bunu belli başlı sebepleri ise, yükselen küreselleşme ile birlikte insanların iletişiminin daha sıkı olması, birbirlerini daha kolay anlayabilecek dilsel öğeler üzerine olmayan semiyotik kaynaklar kullanması ve her tür semiyotik kaynağı kolayca içerebilen ekran tabanlı metinler ile iletişimin sağlanmaya çalışılmasıdır (Kress, 2010). Bu etki, bilgi kaynaklarının semiyotik üretiminde, bunları paylaşmada ve yaymada anlam oluşturma pratiklerinin değişmesine sebep olmuştur. Bu değişim kendini iki farklı boyutta göstermiştir. Birinci boyut; mesajların veya bilgilerin iletildiği ortamın değişmesinin içermektedir. Söz konusu değişim, başlıca kitaptan ekrana geçilmesini kapsamaktadır. İkinci boyut ise semiyotik üretim seviyesinde, yani bilginin nasıl bir semiyotik yapıda sunulduğunda görülen değişimdir. Basılı bilgi kaynaklarından elektronik ve ekran tabanlı bilgi kaynaklarının hakimiyetine geçilmesi gösterimsel seviyede yazı baskınlığını azaltmış ve resim ve diğer semiyotik kaynak sistemlerinin yaygın olduğu yapı kendini baskın olarak göstermiştir. Kress'e (2010) göre özellikle ekran tabanlı iletişim süreçlerinde, gösterimsel ve iletişim pratikleri sürekli olarak değişir ve modifiye olur. Bu hem bilginin iletişimde kullanılan semiyotik kaynakların değişimini içerir hem de sosyal süreçlerde gerçekleştiği için bu

değişim, sosyal değişimlere de neden olur. Dolayısı ile önceki belli grupların sosyal pratikleri de değişmiştir (Jewitt, 2008; Kress, 2003; 2010). İletişimde sabit kurallardan, gramerden ve semiyotik sistemden, kişilerin kendini ifade etmelerinde serbestlik kazandıran semiyotik kaynak sistemi mantığına kaydığını belirtir. Başka bir ifade ile, bu yeni bilgi iletişim düzeni, bir anlamı ifade etmek için belli bir semiyotik ve gramer sistemi yerine, sürekli değişebilen, herhangi bir iletişim ortamında iletişim ihtiyacına göre yeniden yapılandırılabilen, bazen istemsiz olan, bazen rastgele olan, bazen titizce yapılan bir kaynak sistemi kullanımını içermektedir.

Böylece Kress (2003) sadece dilsel okuryazarlığa dayanan bir yaklaşımın modern zamanlardaki iletişim araçlarına yetmeyeceğini belirtmekte ve görsel imgelem veya resim gibi başka kaynakların iletişimde sıklıkla kullanıldıklarını ve hatta bazen dilsel ifadelerden daha çok yer aldıklarını söylemektedir. Bu doğrultuda dijital çağdaki yeni medya dünyasında 'mesajların' veya 'bilgilerin' -sözlü, sözlü veya yazılı semiyotik üretiminde yer alan çok sayıda kaynak olduğu göz önüne alındığında (görüntü, hareketsiz ve hareketli; müzik; 3 boyutlu modeller olarak nesneler gibi); okuryazarlık ifadesinin yeniden gözden geçirmemiz ve tanımlamamız gerekmektedir (Kress, 2003). Bu açıklamalarla doğrultusunda Kress (2003) şunu ifade etmektedir; okuryazarlık bir mesajı kaydetme aracı olarak harfleri kullanarak mesajlar oluşturduğumuzda kullanacağımız terimdir. Fakat farklı semiyotik veya göstergesel kaynaklardaki mesajları veya bilgileri anlamlandırabilmek için gerekli olan okuryazarlık terimini belirtmek bir problem durumudur. Kress (2003: 23) görsel resimler için “görsel okuryazarlık”, jestler için “jest okuryazarlığı”, ve müzik için “müzik okuryazarlığı” gibi terimleri uygun bulmamaktadır. Bu ifade için belli kuramsal temellere dayanan ve kapsayıcı bir terim kullanmayı gerekli görmektedir. Ayrıca 20 yılı aşkın süredir öğrenciler tarafından okunan metinlerin resimleri daha çok içerdiğini söyleyen Mills ve Unsworth (2017) bilginin sunulduğu metinlerinde semiyotik özelliklerinde görülen değişikliklerden dolayı okuryazarlık ve okuryazarlık pedagojisinin tanımlarının yeniden yapılması gerektiğini belirtmiştir.

2.7.2. Sosyal Semiyotik Kuram

Kress (2003; 2010) yukarıda bahsedilen bir iletişim sürecini, yani bir anlamı iletmek için kendisine has semiyotik kaynak sistemlerini içeren metinlerin veya bilgi kaynaklarının semiyotik ve bunları anlamlandırabilmede gerekli becerileri açıklamak için kullanılabilecek kuramın *sosyal semiyotik* olduğunu söylemektedir. Dilin sosyal ortamlar içerisinde anlam oluşturma ihtiyaçlarını araştıran Halliday (1978) ve Halliday ve Matthiessen'in (2004) yanı sıra dil dışı görsel kaynakların bu fonksiyonlarını Kress ve van Leeuwen da (2006) araştırmıştır. Sosyal semiyotik anlam oluşturma süreçlerini, sosyal aktörlerin etkinliklerini ve onlar arasındaki sosyal güç ilişkilerini incelemektedir (Jewitt vd., 2016). Sosyal semiyotik kuramın amacı anlamın sosyal boyutlarını, anlamın nasıl üretildiğini, yorumlandığını, nasıl paylaşıldığını ve nasıl etkilediğini anlamaktır.

2000'li yılların başlangıcından beri görsel imgelem, konuşma ve yazma gibi sözlü iletişim araçlarıyla eşit düzeyde önemli bir iletişim aracı ve kaynağı olarak ortaya çıktı görülmektedir. Bu nedenle, görsel iletişim ve özellikle görsel yapıları tam olarak anlamak için gereken anlam oluşturma süreçleri hakkında daha fazla bilgi edinilmesi gerekmektedir (Wong, 2019). Bu nedenle 1980'lerde kurulan ve 2000'lerde gelişen ekranlarla beraber daha da çok çalışılan sosyal semiyotik, işaret/gösterge oluşturmaları tarafından belirli bir sosyal bağlamda gerekli olan belirli sosyal iletişim ihtiyaçlarına hizmet etmek için çeşitli anlam potansiyellerine sahip semiyotik kaynakların araç olarak kullanıldığı bir sosyal anlam ve iletişim kuramı olmuştur (Wong, 2019).

Kress (2003, 2010) sosyal semiyotik kuramın, anlam oluşturma ve iletişim için temel ilkeler sunduğunu belirtmektedir. Bu ilkelere ilki, anlamların veya bilgilerin sunulduğu işaretlerin doğasına odaklanır. Sosyal semiyotik işareti başlangıç noktası kabul eder ve bir işaretin işaret eden (signifier) ve işaret edilen anlamdan (signified) ibaret olduğunu ileri sürmektedir. İşaret eden işaretin maddesel formudur ve işaret edilen anlam ise anlamsal değeridir. İşaretlerin yapıları ve anlamları arasında motive edilmiş (sosyal süreçler içerisinde) bir ilişki vardır (Bezemer ve Kress, 2016). Bu uygulamada bireylerin bir işareti anlamlandırabilmesi için sosyal, tarihsel ve kültürel

bir süreçlerde oluşturulmuş işaretlerin ne anlama geldiğini kavrayabilmelerini ifade etmektedir. Yani her işaretin anlamı kendi üretildiği bağlam içerisinde anlaşılabilir.

Sosyal semiyotik kuramın ikinci ilkesi ise, bir işareti anlamlandıran ve başkaları ile etkileşim amacı ile anlam oluşturan (sign-making) bireylerin anlam kaynakları seçimleri bu kişilerin *ilgisine* (interest) bağlıdır. Anlam veya işaret oluşturunca işaretlerini oluştururken içinde bulundukları sosyal çevrede/ortamda ulaşılabilir olan katmanlardan ve semiyotik kaynaklardan seçimler yaparlar. Her bir işaret ve katman kendi anlam oluşturma potansiyeline sahiptir ve böylece katmanlar işaretler için farklı sosyal etkiler oluşturma potansiyelleri sunarlar. Bu potansiyeller işaret oluşturunca tarafından her bir özel durumda ve bu durumun oluşturduğu ihtiyaçlara göre kullanılırlar (Bezemer ve Kress, 2016).

Sosyal semiyotik kuramın üçüncü ilkesi de kişilerin *anlam oluşturunca kültürel olarak ulaşılabilir semiyotik kaynakları kullandığını* söyler. Sosyal semiyotikte anlam oluşturma sosyal bir süreç olarak tabir edilir (Hodge ve Kress, 1988: 1). Bu ifadeler, sosyal olarak biçimlendirilmiş olan kişilerin ilgilerinin ifadeleridir. Böylece insanlar bu işaretler ile dışarıya bir ifade sunarlar ve bu ifade işaretlerin anlamlarıdır. Bu anlamlar, kültürel olarak ulaşılır olan semiyotik kaynaklar kullanılarak üretilir ve bu semiyotik kaynaklarda zaman içerisinde içinde bulunulan sosyal grubun iletişim pratikleri ve o kültür tarafından şekillendirilir (Kress, 2010). Bu nedenle Kress şunu ifade etmektedir; ortak olan ve doğuştan gelen dilsel yeterlilik yerine, ortak olan sosyal anlamlandırma süreçleri vardır. Bu iletişimsel ilkeye göre dil bu anlam oluşturma ve iletişimsel araçlardan biridir.

Bilgi iletişimin genel tanımı, mesajların kodlanması, iletilmesini ve kod çözümü gibi mekanik adımları içermektedir. Bilginin ihtiva edildiği semiyotik kaynaklar sosyal olarak biçimlendirilmiş ve belli bir kültüre veya disipline özeldirler. Sosyal olarak biçimlendirme, iletişimde kullanılan bir semiyotik kaynağın salt bir kopyalama işlemi olmadığını belirtir. Burada iki mesele vardır. Birincisi anlam oluşturan kişinin kaynakları benzersizce biçimlendirilmiş ve bütünleştirilmiştir ve her bir etkileşim durumu birbirinden farklı şartlar içermektedir (Bezemer ve Kress, 2016). Semiyotik kaynaklar sosyal olarak üretilir ve bu kaynakların semiyotik yapısı o sosyal

durumların fark edilir düzenini taşımaktadır. Bu yüzden o topluluk (veya disiplin) içerisinde iletişim kurabilmek veya bilgi süreçlerine katılabilmek için kullanılan semiyotik kaynakların anlamını bilmek ve yeniden tasarlayabilmek gerekmektedir. Her yeni bir durum ve iletişim halindeki anlam oluşumunda semiyotik kaynaklar sürekli yeniden oluşturulmakta veya yapılandırmaktadır. Böylece sosyal etkileşimlerde bireyler tarafından yapılan anlam oluşum süreçlerinde o kültür içerisinde kullanılan semiyotik kaynaklar değişime uğramaktadırlar (Bezemer ve Kress., 2016: 15). Bir anlam oluşturmak için o sosyal çevrenin biçimlendirdiği ve bir kültürde bir anlam ifade eden semiyotik kaynaklar kullanılmaktadır. Dolayısı ile iletişimde ve anlam oluşturmada kullanılan araç ve kaynaklar bir sosyal topluluktan ve kültürden yalıtılmış olarak düşünülemez (Jewitt ve diğerleri, 2016: 5).

Sonuç olarak sosyal semiyotik şunu belirtmektedir: insanlar işaret oluştururken, bir *anlamı ifade etmek için kişi ilgisine göre o an ulaşılabilir olan en uygun ve ulaşılabilir* semiyotik kaynakları veya işaretleri seçerler. Bu uygunluk ve ulaşılabilirlik hem anlamsal hem de maddeseldir (Wong, 2019). Benzer şekilde Kress (2003) de şunu ifade etmektedir; bir anlam veya bilgi kaynağı oluşturulurken, kaynağı oluşturan kişi içinde bulunduğu iletişimsel şartlara göre şu değerlendirmeleri yapmalıdır; (1) kişi anlam oluştururken kendi ilgisi, (2) mesajı alan sosyal kitlenin karakteristik özellikleri, (3) söz konusu iletişim sorununun gereksinimleri, (4) uygun bir gösterim veya metin üretmek için ulaşılabilir kaynaklar ve (5) anlamı veya bilgiyi yaymak için en uygun ortam ve araç seçimi. Bu şartlar altında anlam, katmanlar içerisinde işaretler aracılığı ile sunulur ve yeniden tasarlanır, böylece sosyal semiyotik kuram anlam oluşturma'nın çok katmanlı olduğunu vurgulamaktadır (Jewitt, 2009:14). Bu doğrultuda, günümüzdeki anlam oluşturma ve bilgi iletişim uygulamalarının okuryazarlık ve göstergesel karakteristiklerini tanımlamak için dilsel okuryazarlığın ötesinde ve daha geniş bir çerçevede dilsel okuryazarlığı kapsayan çok katmanlılık yaklaşımı ortaya atılmıştır.

2.7.3. Katman (Mod) ve Çok Katmanlılık (Multimodalite)

Yukarıda birkaç kez bahsedilen katman (mod) kavramı, temsil ve iletişim için kültürel ve sosyal olarak biçimlendirilmiş kaynakları tanımlar (Kress, 2003: 45).

Katman, sosyal olarak biçimlendirilmiş ve kültürel olarak anlam bulan materyal kaynaklardır (Bezemer ve Jewitt, 2009). Katman ve semiyotik kaynak ise, anlam oluşturmak için sosyal olarak biçimlendirilmiş ve kültürel olarak organize edilmiş kaynak setleridir (Bezemer ve Kress, 2016: 15). Yani katmanlar (örneğin resim, yazı, jestler, konuşma, duruş ve uzamsal konumlandırma) “ensemble” olarak ifade edilen birleşimler içerisinde kullanılırlar (Bezemer ve Kress, 2016). Katman (mod) ve çok katmanlılık (multimodality) terimlerini ilk kullananlar sadece anlam oluşturma aracı olarak kullanılan katmanların bir arada kullanımını öne sürmez, ayrıca her bir katmanın anlam oluşturmak için kendi kolaylık (affordance) ve sınırlılıklarının (limitation) olduğunu vurgulamaktadırlar (Jewitt ve diğerleri, 2016: 3). Sosyal semiyotik kuramın üçüncü ilkesinde belirtildiği gibi her bir katmanın anlam oluşturmak için potansiyel veya kolaylık sunmaktadır. Bu kolaylık *affordance* olarak adlandırılır. İşaretler her zaman belli bir katman içerisinde oluşturulurlar. Bu husus (O’Halloran, 2004) tarafından da ifade edilmiştir. O’Halloran multisemiyotik kavramını vurgulayarak farklı kaynakların veya araçların kendi anlam oluşturma potansiyelleri ile kullanımını öne sürmektedir.

Katman ve katmanın kullanıldığı ortam arasındaki ilişki, kitap ve yazı gibi, neredeyse görünmezdir. Ama bu katman ve ortam ilişkisi ekran dışı ortamlarda fark edilir bir durumdu çünkü, bazı katmanları kullanmak zaman alıcı ve maliyetli bir çaba gerektiriyordu. Örneğin kitaplara resim basmak veya özel semboller kullanmak matbaa için çok zahmetli ve maliyetli bir işti. Ama şimdiki ekranların sundukları kolaylıklar sayesinde katmanları kolayca seçip kullanabilmekteyiz. Dolayısıyla katmanların önemi ve bu katmanların karakteristik özelliklerini araştırmak önem kazanmıştır. Bu doğrultuda Kress (2003: 45) çok katmanlı çalışmalarda aşağıdaki soruların ortaya çıktığını belirtmektedir.

- Her bir katman (mod) ne işe yarar?
- Anlam oluşturmada kolaylıklar ve sınırlılıkları nelerdir?
- Katmanların sundukları anlam oluşturma güçleri nelerdir?
- Katmanların materyal doğaları nelerdir?

Kress (2003: 46) katmanların farklı temsili ve iletişimsel olanakları, ya bir kültürde tekrarlanan kullanımlar yoluyla ya da bir anlam oluşturunun ilgili kullanımı yoluyla, zaman içinde işlevsel uzmanlaşmasına yol açtığını belirtmektedir. Yani, olayları sırayla temsil etmek için yazı daha iyiye ve uzaydaki öğelerin ilişkisini temsil etmek için görüntü daha iyiye, o zaman her birinin en iyi olduğu şeye göre seçilmesi muhtemeldir. Katmanlar anlam oluşturmak için farklı potansiyeller sunduğundan bir katman aracılığı ile sunulan bir işaret başka bir katman aracılığı ile sunulduğunda aynı anlam oluşturma potansiyelini taşımayabilir. Anlam oluşturunlar bilgiyi sunarken var olan işaretleri belli bir katmanda kullanırlar ve bu kullanım o sosyal ortam içerisinde alışlagelmiş tercihler ile belirlenmektedir (Bezemer ve Kress, 2016).

Eğer anlam oluşturmak için kullanılan semiyotik kaynaklar katman (mod) olarak adlandırılıyorsa, insanların farklı semiyotik kaynakları kullanıp bir anlam veya mesaj oluşturma olgusuna çok katmanlılık (multimodalite) diyebiliriz (Jewitt ve diğerleri, 2016: 2). Dolayısıyla çok katmanlılık geleneksel olarak ifade edilen “dilsel” ve “dilsel olmayan” karşıtlığını ortadan kaldırır ve dilsel olanın birincil olduğunu ve diğer tüm anlam oluşturma araçların/kaynaklarını tek ve aynı terimle ele alınabileceğini varsaymaktadır (Jewitt ve diğerleri, 2016: 3).

2.7.4. Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Yaklaşım

Sosyal semiyotik kuramın temel varsayımı, anlamların göstergebilimsel/semiyotik kaynakları araç olarak kullanan sosyal eylem ve etkileşimden türediğidir. Katmanlara ve bunların materyal anlam potansiyellerine ve ayrıca hizmet ettikleri sosyal kullanımlara ve ihtiyaçlara odaklanarak anlam oluşturunların failliklerini veya etkinliklerini vurgularlar (Jewitt ve diğerleri, 2016). Sosyal semiyotik teori, sadece işaret yapımında kullanılan kaynakların çeşitliliğine değil, aynı zamanda işaret seçiminin, üretildikleri daha geniş maddi, sosyal ve semiyotik çevre tarafından nasıl şekillendirildiğine de dikkat çekmektedir (Bezemer ve Kress, 2016: 31). Dolayısıyla bir anlam oluşturulurken katmanların anlam oluşturma kolaylıkları ve katmanların ulaşılabilirlikleri (kullanım için) en önemli hususlarıdır. Bezemer ve Kress (2016: 31), bir bilgi kaynağı olarak kullanılacak metindeki katmanlar hem en iyi anlam oluşturma potansiyeline sahip olmalı hem de o

an hem materyal hem de kültürel anlam oluşumu açısından ulaşılabilir olmalıdır ifadelerinde bulunmuştur

Çok katmanlılık dilin benzersiz anlam oluşturma olanaklara sahip olmakla birlikte, diğer tüm katmanlar gibi benzersiz sınırlamaları olduğunu söylemektir. Bezemer ve Kress (2016: 22) böylece anlam oluşturan kaynakları sadece dil ile ifade etmenin yersiz olacağını veya bu tür kaynakları dilsel ve dilsel olmayan olarak adlandırmanın yetersiz olacağını vurgularlar. Dilin konuşma ve yazıdan ibaret olduğunu ve "beden dili" -jest, bakış- altında yer alan kaynakların aralığının aslında her biri dilden önemli ölçüde farklı olan farklı katmanlar olduğunu ve bu nedenle kuramsal bir tanım için ayrı bir terime ihtiyaç olduğu vurgulanır. Çok katmanlı bir yönelim, belirli katmanların anlam oluşturmada önemini, yani diğer katmanlarla ilişkili olarak düşünmekte ve dilin diğer katmanlara göre statüsünün ve hizmet ettiği işlevlerin önemli ölçüde değiştiğini görmemizi sağlamaktadır (Bezemer ve Kress, 2016: 21). Çok katmanlı yaklaşım çok katmanlı gramer olarak tanımlanan çok katmanlı metinleri oluşturan katmanlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacını içerir (Bezemer ve Kress, 2016: 25)

Çok katmanlı iletişim ve anlam oluşturma yaklaşımını tanımlayan sosyal göstergebilim kuramının yanında insanların dili ve semiyotik kaynakları anlam ve bilgi oluşturmak için nasıl kullandıklarını tanımlayan Sistemik Fonksiyonel Dil Kuramı (Halliday ve Matthiessen, 2004) da açıklamalar yapmaktadır. Sistemik Fonksiyonel Kuram, semiyotik kaynakların veya katmanların hangi yollarla belli sosyal fonksiyonları gerçekleştirdiklerini araştırmaktadır (Jewitt vd., 2016). Sistemik Fonksiyonel Kuram, Çok katmanlılığın şu özelliklerini aydınlatmaktadır. Dil gibi diğer katmanlarda yani semiyotik kaynaklarda, kendi içerisinde bir gramere sahiptirler. Ayrıca dil gibi diğer katmanlarda kullanımda şu sosyal fonksiyonları içermektedir. (1) kelimeler deneyimleri ifade etmek (2) bu deneyimlerdeki mantıksal bağlantılar kurmak, (3) sosyal ilişkileri harekete geçirmek ve (4) mesajı tutarlı bir metin içerisinde sunmak. Bunlar katmanların sahip oldukları metafonksiyon olarak ifade edilebilir (Bezemer ve Kress, 2016: 21).

Böylece (Jewitt ve., 2016: 3) çok katmanlılığın temel varsayımlarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Anlam farklı semiyotik katmanlar ile oluşturulur ve her bir katmanın kendine has farklı anlam oluşturma potansiyeli ve sınırlılıklarına sahiptir.
2. Anlam oluşturma çok katmanlı metinlerin oluşumunu içerir.
3. Eğer anlamı araştırıyorsak, anlamı oluşturan kaynakları ayrı ayrı değil de birbirleri ile ilişki içinde bir bütün halinde ele almak gerekmektedir.

Dolayısıyla günümüz dijital çağda ve hayatımızın her anında karşılaştığımız ekran tabanlı bilgi kaynakları olan çok katmanlı metinleri anlamlandırabilmek ve böyle bilgi kaynaklarını tasarlayabilmek için her bir katmanın taşıdığı anlamı ve bu katmanların iş birlikleri ile ortaya çıkan bütüncül anlamı kavramak gerekmektedir. Tasarlamak için sosyal semiyotik ilkenin belirttiği üç ilkeye paralel olarak (1) kişi kendi ilgisine göre ve o an ulaşılabilir olan, (2) içinde bulunduğu sosyal topluluk içerisinde anlamlı olabilecek ve (3) en iyi anlam oluşturma gücüne sahip işaretler ve katmanlar seçerek bir bilgi kaynağı oluşturmaktadır.

2.7.5. Sosyal Semiyotik Çok Katmanlı Yaklaşım Göre Metin Kavramı ve Ekran Tabanlı Metinler

Daha önce belirtildiği gibi (Kress, 2003) yeni bilgi ve iletişim teknolojileri çağında katman ve katman seçiminin önemli bir mesele olarak vurgulanmıştır. Katmanların seçimi ile bilgi kaynakları olan **metinler** oluşturulur ve bu metinler vasıtası ile bilgiler iletilir ve sunulur. Kress (2003) metin (text) terimini kayıtlı olsun ya da olmasın, herhangi bir katmanda veya herhangi bir katman kombinasyonunda herhangi bir iletişim durumu olarak ifade etmiştir. The New London Group (1996: 4) ise metinlerin, görsel, sessel, davranışsal veya bir durumu özgü anlam ifade eden bir bütün olarak tanımlamaktadır. Metnin bu tanımı bir anlamın farklı ve çeşitli yollar ile ifade edilebileceğine ve tüketilebileceğine işaret etmektedir. Ayrıca bu tanım çok katmanlılığı iletişim yöntemlerinin, türlerinin ve yaklaşımların çeşitli durumlarını açıklayan bir araç olarak belirtmiştir.

Kress (2003) metinlerin ortaya çıktığı veya görüldüğü bir mecranın olduğunu ve mecralar da doğasında bir kültür tarafından üretilen düzen ve düzenlemelere sahip olduğunu ifade etmektedir. Kress (2003) ekranın günümüzde baskın olan mecra olduğunu ve temel olarak düzenleme mantığının resimden geldiğini belirtmektedir. Bu düzen kitap mecrasında yazı mantığına göre, ekranda da resim mantığına göre kurulmuştur (Kress, 2003: 48). Yeni bilgi ve iletişim ortamı, eski kitap ve sayfa ortamlarından farklı olanaklara sahiptir. Her şeyden önce, yazarların ve okuyucuların, yani metinleri oluşturanların ve metinleri yeniden oluşturanların bu kaynakları oluşturabilme potansiyellerini içermektedir. Ayrıca ve daha da önemlisi, yeni iletişim ve bilgi ortamları, metinlerin yapımında bir dizi katmanın kullanılması için çok daha büyük olanaklar sağlamaktadır. Bu kolaylık görüntülerin hazır, kolay kullanımı, görüntünün temsil ve iletişim için hazır olduğu anlamına gelmektedir (Kress, 2003: 49).

İnternet ortamında karşımıza çıkan veya bilgilere ulaştığımız metinler/kaynaklar neredeyse her zaman çok katmanlı yapıdadır. Bunlar gibi çok katmanlı metinler, elbette internet çağından önce gelmiştir, ancak dijital teknolojiler, çok katmanlı metinleri nispeten düşük maliyetle üretmek ve yaymak için gereken kaynaklara çoğunluk erişimi sağlamıştır (Bezemer ve Kress, 2016: 25). Dolayısıyla günümüz bilgi pratiklerinde okuyazar bireyler her an her yerde ulaşılabilir olan ve baskın olarak çok katmanlı semiyotik yapıda sunulan metinleri anlamlandırabilmeli ve yeniden tasarlayabilmelidir. Ayrıca bilgi okuyazarı bireylerin okuyazarlık becerileri, dilsel ifadeler ile sunulan bilgi kaynakları olan metinleri anlamlandırabilme ve yeniden tasarlama/üretme olarak tanımlamak günümüz okuyazarlık becerilerini ve beklentilerini açıklamakta yetersiz kalmıştır. Yukarıda bahsedilen gerçek ve olgulardan yola çıkarak günümüz bilgi dünyasında bilgileri anlamlandırabilmek ve yeniden paylaşabilmek için dilsel okuyazarlık becerilerinin ötesinde olan çok katmanlı okuyazarlık becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

2.7.6. Çok Katmanlı Okuyazarlık

Çok katmanlı okuyazarlık terimi ilk olarak Kress ve Jewitt (2003) tarafından ortaya atılmıştır. Bu terim kısaca çeşitli katmanların iş birliği ile sunulan anlamları

veya bilgileri anlamadaki yetkinlik olarak tanımlanmıştır. Söz konusu tanıma göre bilgi, çok katmanlı metinler veya kaynaklar içinde inşa edilir ve çok katmanlı okuryazarlık, bu metinlerin anlamlarını kavramayı ifade etmektedir. Kress ve Jewitt (2003) ve Jewitt'e (2008) göre çok katmanlı okuryazarlık, mevcut çok katmanlı metinleri (veya bilgi kaynaklarını) anlamlandırmak ve etkili anlamlı çok katmanlı metinler (bilgi kaynakları) üretmek veya tasarlamak için okuryazarlık uygulamalarına odaklanmak olarak ifade edilmiştir. Böylece çok katmanlı okuryazarlık çok katmanlı metinler aracılığı ile sunulan bilgiyi anlamlandırabilme ve bir bilgiyi çok katmanlı metinler tasarlayarak sunabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bilgi bilimi ve bilgi okuryazarlığı ile ilgili olarak, çok katmanlı okuryazarlığa ilk referans, okuma ve yazmanın hala bilginin temeli olmasına rağmen, bu çağda okuryazarlığın okuma ve yazma becerisinden daha fazlasını ifade ettiğini belirten Cordes (2009) tarafından yapılmıştır. Cordes'e (2009: 1) göre bu beceriler bilgiye erişim, analiz, sentez, değerlendirme ve çeşitli katmanlarda bilginin kullanımını içermektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, çok katmanlı okuryazarlık hem mevcut çok katmanlı metinlerde anlamlandırmayı hem de bilgi iletişimi için anlam oluşturma gücü yüksek çok katmanlı metinleri tasarlamayı içermektedir. Tasarım bir bireyin kendi yaşamındaki bilgi iletişim süreçlerinde kendi “ilgilerinin” (interest) gerçekleştirilmeleri ve sosyal bir ortam içerisinde bireyin bir anlamı veya bir bilgiyi ifade etmek için kendi ilgilerine göre ifade edeceği seçimleri üzerine odaklanır. Tasarım sosyal ortamlarda bireylerin yaptıkları semiyotik (anlam oluşturma) işlerin tanımlamasını içermektedir. Ayrıca, tasarım, iletişim ve anlam oluşturma kuramı ve sosyal ve semiyotik dünyanın şekillendirilmesin katılıma dayanan iletişim ve anlam kuramı ile ilgilidir. Bu açıdan çok katmanlı bilgi kaynaklarının tasarlanması yalnızca bir tasarım etkinliği olarak görülemez ve ayrıca bu bilgi okuryazarlığı uygulamalarının önemli bir bileşenidir.

Araştırmacılar DiSessa (2004) ve Disessa ve Sherin (2000) anlamlı ve etkili metinler tasarlamayı, insanların metin tasarlama becerilerine atıfta bulunan gösterimsel yetkinliğin bir unsuru olarak görürler. çok katmanlı metin tasarım süreci, “temsilleri seçme, üretme ve verimli bir şekilde kullanma becerisinin yanı sıra

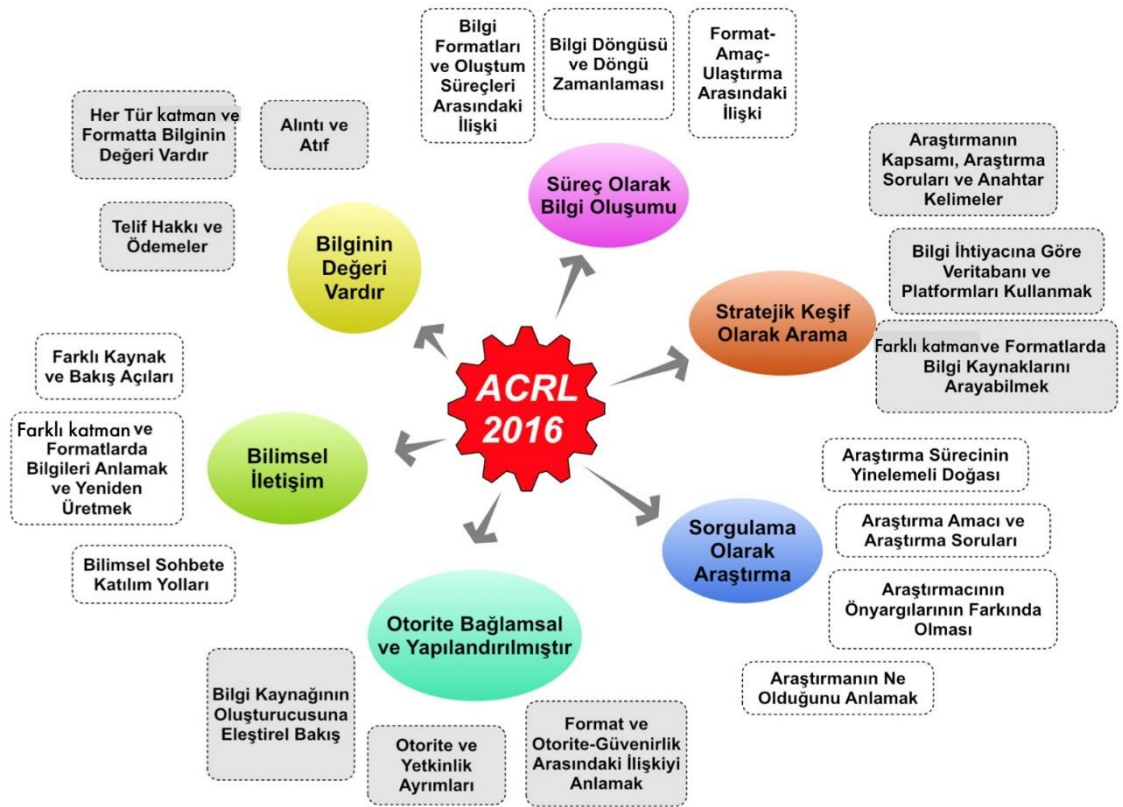
temsilleri eleştirme ve değiştirme ve hatta tamamen yeni temsiller tasarlama yeteneklerini” içermesidir (Disessa ve Sherin, 2000: 387). çok katmanlı bir metin veya bilgi kaynağı tasarlarken birçok katmanın rasgele seçilmesi ve kullanılması o bilgi kaynağını çok katmanlı yapmakta fakat bilgiyi sunmada anlam oluşturma veya iletişim gücü yüksek bir kaynak olacağı garantisini vermemektedir. Çok katmanlı okuryazar olan birey sosyal semiyotik kuramın üç ilkesi ile belirtilen ilkeler dahilinde katman (mod) ve semiyotik kaynak seçimini yaparsa anlam gücü yüksek metinler tasarlayabilecektir. Aksi taktirde bilinçsiz ve rasgele tasarlanan bir metin bilgiyi daha kolay anlamlandırma olanağı sunmak yerine daha da zorlayabilir ve okuyucuyu o anlamı kaçırmaya sebep olabilir (Herrlinger vd., 2017). Bu doğrultuda, çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarının hem anlamlı bilgi kaynakları oluşturma hem de bilgi kaynaklarını tasarlama/yeniden yapma için temsili yeterliliği gerektirdiği söylenebilir.

Bu bakış açısıyla bireyler sosyal ve yapılandırıcı bir süreç içerisinde çok katmanlı bilgi kaynaklarını anlamlandırır ve yeniden çok katmanlı bilgi kaynakları tasarlarlar. Bu nedenle, iletişimin ve bilgi döngüsünün çok katmanlı doğası, bilgi okuryazarlığının çok katmanlı olarak tanımlanmasına yol açabilir. Bu açıdan çok katmanlı bilgi okuryazarı olmanın gerekliliklerinden biri olarak etkili ve anlamlı bilgi kaynakları veya metinleri tasarlamak veya oluşturmak bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bilgi okuryazarı bireylerden beklenen okuryazarlık beceri ve yetkinlikleri çok katmanlı bakış açısı çerçevesinden de tanımlanmalıdır.

Bir öğrencinin argümanı yazılabilir, konuşulabilir veya görselleştirilebilirken; sosyal göstergebilim, öğrenciye çok katmanlı metin tasarımının kullanılacağı sosyal durumu inceleyerek uygun araçları seçmede rehberlik etmektedir. Öğrenci bilgi kaynağının alıcı kitlesini tanımalı, bu kitlenin ön bilgilerini belirlemeli ve kitlenin ethos (kültür), pathos (duygu) veya logos (us) niteliklerini kullanarak ilişkilendirebileceği bir ürün yaratmak için bir araç kullanmalıdır. (Carlito, 2018: 165-166).

2.8. ÇOK KATMANLI BİLGİ OKURYAZARLIĞI

Daha önce belirtildiği gibi günümüz bilgi çağında, bilgi okuryazarlığı uygulamaları ve tecrübeleri; (1) bilginin sosyal olarak yapılandırıldığı dijital ve sanal ortamları, (2) akademik ve günlük yaşamda bilgini yalnız tüketicileri değil bilgi oluşumuna aktif olarak katkıda bulunan bireyleri ve (3) bilgi kaynaklarının semiyotik yapısının baskın olarak çok katmanlı olması nedeni ile bilgi okuryazarı bireylerde beklenen okuryazarlık gereksinimlerinin değişmesini içermektedir. Bu doğrultuda yukarıda okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı ile ilgili belirtilen kuram ve argümanlara dayanarak, günümüz bilgi okuryazarlığı becerilerini en kapsamlı biçimde öngören ve tanımlayan çerçeve, Stordy'nin (2015) sınıflandırmasında ideolojik- paradigmatik kategori içerisine giren bir yaklaşım olacaktır. Bu araştırma, ACRL çerçevesini bu kategoride (ideolojik-paradigmatik) görmekte ve dijital çağda bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamda sahip olmaları gereken bilgi okuryazarlığı becerilerini içerdiğini ileri sürmektedir. Daha önce ayrıntılı biçimde anlatılan ACRL çerçevesinin ana hatları aşağıda bulunan Resim 2.4'te bir şema halinde gösterilmiştir.



Resim 2.4: ACRL (2016) Çerçevesinin Ana Hatları.

ACRL (2016) çerçevesi birbirinin ardılı olmayan ve birbirleri ile karmaşık bağlantıları olan 6 yetkinlik alanını içerir. Bu yetkinliklerden ilki bilgi okuryazarı bireylerin bilgilerin formatları ve farklı formatlarda (örn. makale, tweet, köşe yazısı, kitap vs.) sunulan bilgilerin oluşum süreçlerini bilmeyi içerir. Ayrıca bilgilerin hangi formatta ne kadar zamanda üretileceği bilinir. İkinci yetkinlik alanı; bilgi hangi formatta ve hangi semiyotik yapıda sunulursa sunulsun, bilginin değerinin farkında olmayı gerektirir. Üçüncü yetkinlik alanı; bir bilimsel iletişim veya sohbette farklı kaynak ve bakış açılarının varlığını ve bu sohbete nasıl katılabileceğini içerir. Dördüncü yetkinlik alanı; ulaşılan bilgi kaynaklarına araştırma bağlamına ve elde edilen bilgi kaynaklarının oluşturucusuna göre eleştirel bakmalarını kapsar. Beşinci yetkinlik alanı; bilgi okuryazarı olarak araştırma sürecinin tanımını, bu araştırma sürecini yönlendiren araştırma sorularının nasıl sorulabileceğini ve araştırma sürecinin yinelemeli veya doğrusal olmayan doğasını kavramayı içerir. Son yetkinlik alanı ise; ACRL çerçevesi farklı formatlarda ve ihtiyaca göre bilginin nasıl ve nerelerde aranabileceği yetkinliğini kapsar.

Daha önce belirtildiği gibi (Bezemer ve Kress, 2016; Jewitt ve diğerleri, 2016; Kress, 2003; 2010) günümüz ekran ve dijital çağda bilgi kaynaklarının semiyotik yapısının çok katmanlı olduğu ileri sürülmüştür. Böylece okuryazarlardan beklenen yetkinlik böyle bir semiyotik yapıda sunulan metinleri veya bilgi kaynaklarını anlamlandırabilmektir. Bilgi okuryazarlığı araştırmaları kapsamında (Carlito, 2018; Cordes, 2009) bilgi okuryazarlığı pratiklerinin çok katmanlı doğasına dikkat çeker. Bu kapsamda çok katmanlılık bilginin tüketicileri, yeniden oluşturucuları ve iletenleri olarak bireylerin sahip olması gereken becerileri tanımlar. Bu rol ve yetkinliklere sahip olan bilgi okuryazarı bireyler ve çok katmanlı tecrübeleri arasındaki ilişki Resim 2.5'te anlatılmıştır.



Resim 2.5: Çok Katmanlılık ve Bilgi Uygulamaları.

Bu şemaya göre bilginin tüketicisi olarak belli bir sosyal bağlam veya disiplin içerisinde sunulan bilgileri anlamlandırabilmeleri ve kullanmaları için o sosyal bağlam veya disiplin içerisinde anlam bulan ve o alana özgü formatlar dahilinde sunulan semiyotik kaynakları (işaretleri) anlamlandırabilmeleri gerekir. Bu kaynakların genel olarak çok katmanlı semiyotik yapıda sunulduğunu düşünürsek, bilgi okuryazarı bireylerin dilsel okuryazar olmaları yetmeyecek ve çok katmanlı metinleri anlamlandırabilen okuryazarlar olmaları beklenecektir. Bilgi pratikleri bilgileri başka bir ortamda veya disiplin içerisinde bulunan bireylere iletmeyi de içerir. Bunun için belli bir semiyotik yapıda ve katmanda olan bir bilgi kaynağını uygun araç ve ortamlarda paylaşabilmek gerekir. Son olarak, bilginin oluşumuna aktif olarak katkıda bulunabilen bireyler olarak günümüz bilgi okuryazarlarının çok katmanlı semiyotik yapıda olan bilgi kaynaklarını oluşturabilmeleri veya tasarlayabilmeleri gerekir. Bu dilsel okuryazarlıkta yazmaya eşdeğer bir durumdur. Bu tasarlama becerileri bilginin oluşturulduğu bağlam veya disiplinde ve kişinin ilgisine göre anlam bulacak en yüksek potansiyeldeki katmanların seçilmesi ve bütünsel bir metin yapısı oluşturmayı kapsayacaktır. (Çok katmanlı bilgi kaynakları tasarlama becerileri çok katmanlı okuryazarlık kısmında anlatılmıştır).

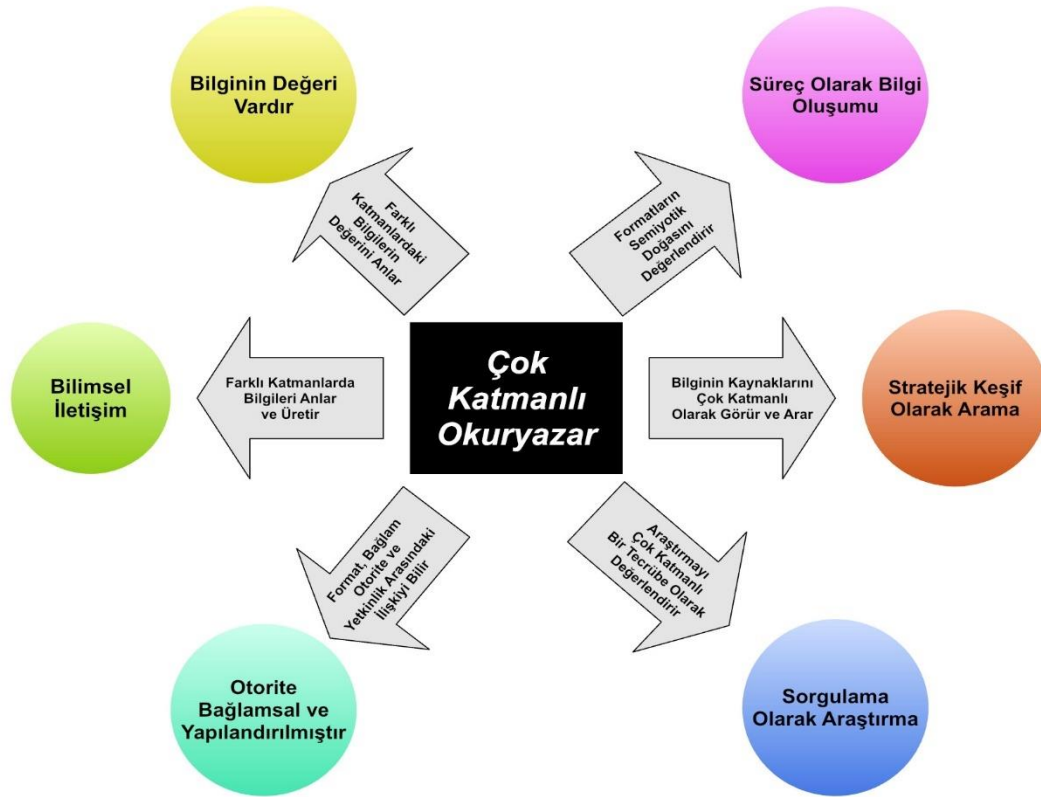
Yukarıda ACRL okuryazarlığı çerçevesi günümüz çağında gerekli olan bilgi okuryazarlığı beceri ve yetkinliklerini içerse de bireylerin ulaştıkları bilgi kaynaklarını anlamlandırmayı ve yeniden tasarlamayı açıklayan temel okur-yazar becerilerini ve bilgi uygulamalarının semiyotik doğasını açıklamamaktadır. Bu yüzden bu çalışma dijital çağdaki bilgi okuryazarlığı uygulamalarını ve bireylerin sahip olması gereken beceri ve yetkinlikleri en kapsamlı biçimde açıklamak için ACRL bilgi okuryazarlık çerçevesini ve çok katmanlı okuryazarlık yaklaşımını bütünleştirerek bir bilgi okuryazarlığı çerçevesi sunmaktadır.

2.8.1. Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi

ACRL tarafından 2011 yılında yayınlanan “Visual Literacy Competency Standards for Higher Education” da görsel okuryazarlık şu şekilde tanımlanmıştır; “görsel okuryazarlık, bireyin görüntüleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde bulmasını, yorumlamasını, değerlendirmesini, kullanmasını ve oluşturmasını (yeniden tasarımını) sağlayan bir dizi beceridir” (ACRL, 2011). Ayrıca, 2016 yılında ACRL tarafından yayınlanan yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı çerçevesine göre bilgi okuryazarlığı; (1) bilginin yansıtıcı (eleştirel) keşfini, (2) bilginin nasıl üretildiğini ve bilgiye nasıl değer verildiği, (3) bilgi oluşturulurken var olan bilginin nasıl kullanılacağını ve öğrenme topluluklarında etik olarak nasıl katılacağını içeren beceri silsilesini kapsar” (ACRL, 2016). ACRL standardı ve çerçevesi bize gösteriyor ki dijital çağda, yükseköğretim öğrencileri çeşitli katmanlarda sunulan bilginin tüketicisi, bu bilgilerin paylaşımcısı ve tasarımcısıdır.

Carlito (2018: 165), çok katmanlı okuryazarlığın; görsel okuryazarlık, çok kültürlü okuryazarlık (multicultural), medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlıklarının kesişim noktasında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Carlito; kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi birçok okuryazarlık türünde bilgili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte çok katmanlı bilgi kaynaklarını (görüntü, video, ses vb.) etik olarak kullanmaya da aşina olduklarından dolayı kütüphanecilerin baskıdan çok katmanlı paradigma geçişinde uzman olduklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle kütüphanecilerin kampüste öğretim üyeleri

ve öğrencilere çeşitli katmanlarda sunulan bilgi kaynaklarına erişmeyi, değerlendirmeyi, etik olarak kullanmayı ve çeşitli biçimlerde alıntı yapmayı öğretecek çok katmanlı eserler üretmede birincil kaynak olması gerektiğini öne sürmektedir (164). Carlito'nun bu görüşlerine paralel olarak çok katmanlı bilgi okuryazarlık çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçeve bilginin semiyotik oluşumu, iletimi, kullanılması ve yeniden üretilmesi bakımından çok katmanlı uygulamalarının ACRL çerçevesinin bütün yetkinlik alanlarına içerilmesini ve bu yetkinlik alanlarını bu açıdan açıklamayı kapsar. Carlito (2018: 164) ACRL çerçevesinin farklı katmanların bir araya gelerek oluşan çok katmanlı kaynağı oluşumunu ve değerlendirilmesini anlamak için merkezi olan eşik kavramlarının ve fikirlerinin olduğunu dile getirmektedir. Bu doğrultuda, ACRL çerçevesinin ve çok katmanlı okuryazarlık yaklaşımının çerçeve elemanlarında nasıl görüldüğünü içeren çok katmanlı bilgi okuryazarlığı Resim 2.6'da resmedilmiştir.



Resim 2.6: ACRL (2016) Çerçevesi ve Çok Katmanlı Okuryazarlık Çerçevesi

Carlito'nun da (2018: 168) ifade ettiği gibi ACRL çerçevesi, her katmanda metin (bilgi kaynağı) tasarlamayı vurgulamaktadır. Ayrıca Carlito (2018: 165), çerçevenin özellikle, “süreç olarak bilgi oluşumu” ve “bilginin değeri vardır” çerçevelerinin çok katmanlı doğasını vurgulamaktadır.

Bilginin Değeri Vardır

“Bilginin değeri vardır” çerçevesine göre öğrenciler; çok katmanlı ürünlerinde görseller, videolara veya müzikler kullanabilirler. Öğrenciler bu ürünleri kullanırken, bunları nereden aldıklarını, neden başkalarının eserlerine saygı duymaları gerektiğini, bu ürünlerden neden alıntı yapmaları gerektiğini düşünmelidir. Eğer öğrenciler ister kendi üretimi olsun ister başkasının, bilginin değerli olduğunu bilirse, herhangi bir görüntü ya da medya türü seçmek yerine bilinçli seçimler yapacaktır Carlito (2018: 165). Bilgi kaynakları ve metinler farklı katmanlarda (örn. Ses, resim, yazı, heykel vs.) veya çok katmanlı yapıda sunulabilirler. Çok katmanlı bilgi okuryazarı bir birey hangi semiyotik katmanda üretilirse üretilsin bilginin değerini bilir ve herhangi bir kullanımda bu değer önemsenir. Örneğin internette veya sosyal medyada resim katmanı ile verilen bir bilgi kullanılırken etik biçim kullanılmalı, atıf verilmeli veya ücretli ise ödeme yapılmalıdır. Günümüzde sayı ve çeşidi gittikçe artan ve bilgileri etkili bir şekilde sunabilen bilgi grafikleri (infographics) çok katmanlı yapıda olan bilgi kaynaklarına örnektir. Ayrıca bilimsel toplantı faaliyetlerinde sunulan poster çalışmaları da bilimsel bilginin çok katmanlı metinler aracılığı ile sunumuna örnektir. Kısacası çok katmanlı bilgi okuryazarı birey bütün semiyotik katman yapısında sunulan bilgi türüne değer verir; telif hakkı, adil kullanım ve referans verme gibi sorumluluklara hassasiyet gösterir.

Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır

Bilgi kaynaklarının semiyotik doğası ve onları anlamlandıran bilgi okuryazarı bireyin farklı semiyotik yapıdaki bilgilere ne derece güvenilir yaklaştığı “otorite bağlamsal ve yapılandırılmıştır çerçevesini” ilgilendirir. Bu çerçeveye göre öğrenciler içeriğe şüpheyile bakmalı, böylelikle bilgi içeriğini değerlendirirken çok katmanlı metinleri okuma becerilerini kullanmalıdır (Carlito, 2018:168). Örneğin metin türü

olarak bilimsel metinlerde veya bilgi kaynaklarında yazı baskın olduğu için yazı katmanını ile sunulan bilgi kaynaklarına karşı diğer katmanlara nazaran bir önyargı olabilir. Bilgi okuryazarı bir birey bilgi hangi semiyotik yapıda sunulursa sunulsun, bu bilgi kaynağının oluşturan kişinin veya kurumun o bağlam/disiplin içerisinde otoriter ve güvenilir olup olmadığına bakması gerekir.

Süreç Olarak Bilgi Oluşumu

“Süreç olarak bilgi oluşumu” çerçevesine göre çok katmanlı tasarımda öğrenciler; hedef kitlelerinin, mesajlarını, konularıyla ilgili farklı görüşlerin varlığını, çok katmanlı bir bilgi ürünü oluşturmak için hangi araçları kullanmak istediklerinin ve bu araçlarında sınırlamalarını dikkate almalıdır (Carlito, 2018: 165). Birey format ve bilginin semiyotik yapısı arasındaki ilişkiyi kavrar ve o formata uygun semiyotik yapıda bilgi kaynağı oluşturur. Örneğin haber formatındaki bir bilginin çok katmanlı ve görsel imgelem katmanını baskın bir şekilde oluşturulması daha olasıdır. Bilgi okuryazarı birey bilgi kaynağının türünü ve oluşum sürecine tanımlayan formatlar ve bu formatların olası semiyotik ve çok katmanlı doğasını ayırt edebilir. Her bir formatın veya bilgi kaynağı türünün belli bir izleyici/okuyucu kitlesi olduğundan, o kitlenin anlam oluşturma pratiklerine ve söylem (discourse) tiplerine uygun semiyotik yapıların bilinmesi önemlidir.

Sorgulama Olarak Araştırma

“Sorgulama olarak araştırma” çok katmanlı bilgi okuryazarı bireyin araştırma sürecini ve aşamaları hakkında kuramsal ve uygulamalı bilgiye/beceriye sahip olmasını kapsamaktadır. Öğrenciler tarafından bulunan her çok katmanlı öge daha karmaşık ögelere yol açabilir ve öğrenciler basılı kaynakları aramak için kullandıkları stratejileri görüntüler içinde kullanabilir. Öğrenciler bir araştırmaya araştırma sorusuyla başlar, anahtar kelimeler belirler, bunlarla bilgi kaynağı arar ve konusunu/sorusunu daraltır ya da genişletir (Carlito, 2018: 169). Çok katmanlı bilgi okuryazarı bir birey araştırmayı okumak, dinlemek, tecrübe etmek veya izlemek gibi farklı bilgi edinme kanallarını içeren çok katmanlı bir süreç olarak görür. Bilgi edinme kaynakları araştırmanın yöntemine göre farklılık gösterebilir. Bu farklı kaynak ve bilgi

edinme tecrübelerinden elde ettiği bilgileri sentezler, organize ederler ve yorumlar çıkarırlar.

Bilimsel İletişim

“Bilimsel iletişim” bir disiplinde veya çalışma alanında süregelen bilimsel sohbeti veya literatürü anlamak, bu sohbe katılabilmenin yollarını bilmek ve oluşturulan bilgi kaynaklarında bu sohbeti nasıl gösterileceğini kavrama gibi bilgi okuryazarlığı yeterliliklerini kapsar. Çok katmanlı bilgi okuryazarı bir birey bir bilimsel sohbet veya iletişim içerisinde bilginin ve fikirlerin çeşitli semiyotik katman yapısında sunulabileceğini bilir (Carlito, 2018: 169). Farklı katman ve formatta yapılan yayınların veya bilgi kaynaklarının o sohbe nasıl katkı sağladığını fark eder. Bilimsel sohbe veya iletişime o sohbetin gerektirdiği semiyotik yapıda bilgi kaynakları veya ürünler tasarlayarak, oluşturarak girebilir. Örneğin, yapılan bilimsel araştırma poster sunumu olarak rapor edilecekse çok katmanlı bilgi okuryazarı birey bu tür bir bilgi kaynağı ile sohbe katılacağını ve bu bilgi kaynağını olabildiğince anlamlı kılmak için o disiplin içerisinde anlam gücü yüksek semiyotik kaynak ve katmanları seçerek bilgi kaynağını oluşturur.

Stratejik Keşif Olarak Arama

Bilgi kaynakları farklı format ve semiyotik yapıda ve çeşitli platformlar tarafından sunulur. Bilgi arama süreçlerinde bulunan ilk kaynak en iyisi olmayabilir. Çok katmanlı metinler tasarlamak için, oluşturulmak istenen bilgi kaynağının semiyotik gereklilikleri doğrultusunda doğru resim, müzik vb. kaynağı bulmalarını gerektirmektedir (Carlito, 2018: 169). Çok katmanlı bilgi okuryazarı olan bir birey, bilgi ihtiyacının kapsamını belirledikten sonra hangi formatta ve semiyotik katman yapısında bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilir. Bilgi kaynağının semiyotik yapısı ve mevcut/ulaşılabilir olabileceği mecralar arasında bir ilişki kurmak gerekir. (örn. Video ile sunulan bilgi için Youtube’a gidilmesi). Farklı format ve semiyotik yapısında olan bilgi kaynaklarını arama stratejilerine hâkim olunmalıdır. Çok katmanlı bilgi okuryazarı yetkinliklerine sahip olan bir birey farklı mecralar ve veri tabanlarından ve farklı semiyotik yapıda olan verileri organize edebilir ve bir araya toplayabilir.

Kısacası, ACRL (2016) çerçevesine çok katmanlı okuryazarlık bakış açısından yapılan yorumlama ve adaptasyon dijital çağ bilgi pratiklerinin okuryazarlık gereksinimlerinin mecbur kıldığı bilgi okuryazarlığı yetkinlik ve becerilerini karşılayan bilgi okuryazarlığı tanımlamasını karşılayabilir. Bu tanımlama tarafından belirlenen beceri ve yetkinlik bireylere ve bilgi bilimi profesyonellerine akademik ve günlük yaşam bilgi okuryazarlığı pratiklerinde yeterli olabilmeleri için iyi planlanmış eğitim ve öğretim etkinlikleri ile kazandırılabilir.

2.9. BİLGİ OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ TANIMLARI YAKLAŞIM VE UYGULAMALARI

ACRL'ye göre (2000: 6), bilgi okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin sürekli değişen bir ortamda ve giderek karmaşıklaşan bilgi tabanlı toplumda "bilgiyle nasıl etkileşime girdikleri üzerinde kontrol kazanmaları" için bir çerçeve sağlamalıdır (Al-Qallaf, 2018: 2-3). ACRL (2016) çerçevesine geçiş yeni olduğundan literatür, bilgi okuryazarlığı eğitiminin hem program düzeyinde hem de bireysel olarak tek seferlik oturumlarla değerlendiren çalışmalarla dolu olup, araştırmacılar bu değerlendirmeleri ön ve son test gibi araçları kullanarak yapmıştır (Bryan ve Karshmer., 2013; Gilbert, 2010; Hollis vd., 2019; Podgornik vd., 2016; Swoger, 2011). Ayrıca literatürde mevcut olan eğitim uygulamalarının çoğunluğu bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartları doğrultusunda oluşturulmuştur. Çerçevenin yayınlanmasıyla birlikte literatürde uygulamaya dayalı değerlendirmelerin belirdiğini görmekteyiz. Örneğin; Anderson (2016), Gammons ve Inge (2017) çerçeveyi kullanarak bilgi okuryazarlığı programı değerlendirmesi ve tasarımı yapmışlardır. Gammons ve Inge (2017) çalışmalarında, ACRL çerçevesinin altı eşik kavramı (yetkinlik alanlarını veya temaları) ve bir bilgi uygulamasını içerecek şekilde değerlendirme listesi oluşturup, analiz süreçleri için “geliştirme”, “yetkin”, ve “ileri” yetkinlik düzeyleri oluşturarak değerlendirme kodlaması hazırlamıştır (176)

ACRL çerçevesi, bilgi okuryazarlığı öğretimi için modeller geliştirmede ve öğrenci öğrenme çıktılarını değerlendirmede etkili olmuştur (Hsieh ve diğerleri, 2021:

1). Çerçeve, öğrencilere bilgi okuryazarlığı kavramları hakkında eleştirel ve daha yüksek düzeyde düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan daha kuramsal ve felsefi bir yaklaşımdır (1). Burkhardt (2016), çerçevedeki eşik kavramları öğrenip hakim olan öğrenciler onları unutmayacaktır görüşünü savunmuştur. Fullard (2016: 53) ACRL çerçevesini, mezunlar için uzun vadeli eğitim hedeflerini gerçekleştirmeleri ve her türlü ortamda anlam oluşturmak, üretmek ve iletmek için gizli bir güç olarak okuryazarlıkların gelişimini kapsadığını ifade etmiştir. Bu nedenle ABD’de birçok Kolej kütüphanecisi, bilgi okuryazarlığı öğretim uygulamalarında rehber olarak ACRL’yi baz almaktadır (Wengler ve Wolff-Eisenberg, 2020: 1).

Gammons ve Inge (2017) ACRL çerçevesinin, öğrencilere öğrenci merkezli bir ders planı sunan eşik kavramlarının/yetenlik alanlarının olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda çerçeveler, öğrencilere bir araştırma sorusu hazırlama ve veri tabanı araması için anahtar kelimeleri belirleme konusunda rehberlik eden beyin fırtınası süreci (soruşturma olarak araştırma ve stratejik keşif olarak arama) ve ayrıca öğrencilerin kaynakları güvenilirlik açısından değerlendirme (otorite bağlamsal ve yapılandırılmıştır), kaynakları ödevlerine dahil etmelerine uygunluğu (süreç olarak bilgi oluşumu) ve öğrencilere bir konuyu belirledikten sonra o konu hakkındaki birden fazla bakış açısını aramanın bireyin anlayışının nasıl güçlendirebileceğini analiz etmelerini (Bilimsel iletişim) sağladığını belirtmiştir.

Kısacası kişinin kendisi dışında değişebilecek teknoloji, telif yasaları, iş yeri politikaları, kişisel yaşam koşulları, yaşlanma gibi değişiklikler, kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi türünün, erişeceği yolları ve stratejileri, değerlendirme süreçlerini ve kullanma becerilerini etkileyecektir. Bu sebeplerden dolayı bilgi okuryazarlığı kişinin yaşam boyu öğrenmesi için faydalı olacaktır ve yaşam boyunca da değişikliklere uyarlanabilir olmalıdır (Webber ve Johnston, 2000: 384). Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı eğitimi programı, her türlü bilgi ortam ve formatına, her bağlama ya da kişiye göre tasarlanıp uygulanmalıdır.

Kress (2014), “anlam oluşturmaya yönelik araçların çeşitliliğinde olduğu kadar anlam oluşturmaya katılma araçlarında da muazzam bir artış olduğunu” iddia ediyor... Artık anlam oluşturmak için mevcut olan malzeme çeşitliliğini görmezden gelmek

oldukça basit bir şekilde imkansız... şeklinde ifadelerde bulunmaktadır (146). Çerçevenin bazı düzenlemelerinde çok katmanlı okuryazarlığın geliştirilmesi önerilmektedir: Öğrenciler “bilginin yaratılmasının başlangıçta bir dizi format veya katmanda iletişim kurmak yoluyla başlayabileceğini kabul etmelidir” (ACRL, 2016: 5). Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için The New London Group (1996) pedagojik yöntemler sunmaktadır. “How of Pedagogy” (Öğretim Yöntemleri) başlığı altında pedagojik yaklaşım şunları içermektedir.

1. Dahil olarak tecrübe etmek (Situated Practice): Bu aşamada öğrenenler bir sosyal bağlam veya disiplin içerisindeki anlam oluşturma pratiklerini ve araçlarını anlayabilmek için o bağlam içerisine dahil olurlar ve anlamaya çalışırlar.
2. Açık Öğretim (Overt Instruction): Bu aşamada o alan veya disiplin içerisindeki yetkin bir birey öğrenene anlamlandıramadığı veya yapamadığı hususlar ile ilgili açıklamalar yapar ve yardım eder. Bu bir tür yapı iskelesi sağlamaktır (scaffolding).
3. Eleştirel Yaklaşım: Bu aşamada birey bir önceki adımda öğrendiği yetkinliklerin belli bir sosyal uygulamada nasıl hayata geçirileceğine karşı eleştirel bir sorgulama yapar.
4. Dönüştürülmüş Uygulama (Transformed Practice): Bu aşamada öğreneler edindikleri becerileri başka bağlamlarda kullanırlar.

New London Group (1996) pedagojinin içeriği (what of pedagogy) olarak belirlediği unsurlar “ulaşılabilir anlam kaynakları” (Available Designs), “anlam kaynakları tasarımı” (designing) ve “başkaları için anlam kaynağı olan tasarım ürünü” (the redesigned) içermektedir. Buna göre bireyler anlam oluşturma ve sosyal iletişim dahilinde ulaşılabilir anlam kaynaklarını kullanırlar, bir anlam veya bilgi kaynağı tasarlarlar ve bu tasarladıkları kaynak ise başkaları için anlam ve tasarım kaynakları olmaktadır. Bu yaklaşıma göre çok katmanlı bilgi okuryazarlığını geliştirecek tecrübeler bir alandaki sosyal bilgi pratiklerine aktif olarak dahil olmayı, anlam kaynakları tasarlayıp bu bilgi pratiklerine katkıda bulunmayı ve yeni anlam kaynakları sunmayı içermektedir. Bu kapsamda kişiler, aktif katılımcılar ve bulundukları ortama yeni kaynaklar katabilen katılımcılar olmalıdırlar.

2.9.1. Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Tanımı ve Pedagojik Yaklaşımı

Okuryazarlık sosyal bir uygulamadır. Bu okuryazarlık anlayışı psikolojik veya bilişsel olarak insanların zihinlerinin içinde olan bir takım yetenek ve beceri olarak düşününce daha önceki geleneksel okuryazarlık kavramlarıyla çelişmektedir. Yeni okuryazarlık çalışmaları ve uygulamaları herhangi bir metinle/bilgi kaynağı ile karşılaşılmalarda farklı katılımcıların beklentilerinin, yorumlarının ve anlayışlarının doğasını incelemektedir. Bunu yaparken de şunu vurgulamaktadır: okuma yazma ancak parçası oldukları sosyal, kültürel, politik, ekonomik, tarihsel uygulamalar bağlamında anlaşılabilir. Yani metnin var olduğu ilişki bağlamında değinilmelidir. Okuryazarlığın değişen doğası düşünüldüğünde, günümüzde bilgi okuryazarlığı kavramına geleneksel bakış açısıyla bakmak bu çağ için yeterli olmayacaktır. Geleneksel okuryazarlık, teknoloji ve sosyal ilişkilerle ilgilenmez. Bu açıklamalar doğrultusunda okuryazarlığı ve okuryazarlık eğitimi artık ideolojik (sosyal bir uygulama alanı olarak) ve paradigmatik (yeni ethos (kültür) ve teknik şeyleri içinde barındıran) **İdeolojik - paradigma** perspektife göre ele alıp, yeni bir bilgi okuryazarlığı çerçevesi ortaya koymak gerekmektedir. İdeolojik- paradigma perspektifi; bir kişinin veya sosyal grubun, anlam türetmek veya üretmek için dijital teknolojilerle etkileşimde bulunurken yararlandığı yetenekler ve bu becerilerin uygulandığı sosyal, öğrenme ve işle ilgili uygulamalarıdır. Bu bakış açısına göre uygulanacak olan bilgi okuryazarlığı eğitimi; günümüz teknoloji, iletişim ortamı ve insanların birbirleriyle olan etkileşimleri düşünülerek, çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesinde tasarlanmalıdır.

Bu tanım ve beklentiler dahilinde, çok katmanlı bilgi okuryazarlığı eğitimi kişilerin aktif olarak yer alacakları ve kendi bilgilerini kendi tecrübeleri yolu ile yapılandıracakları pedagojik yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı (constructivist) pedagojik yaklaşım içerisinde katılımcı/ öğrenci merkezli ve yaparak öğrenme yaklaşımına dayanan bir pedagojik yaklaşım benimsenebilir. Süreçlerde katılımcılar aktif rol alacak ve bağlam temelli öğrenme tecrübeleri gerçekleşecektir.

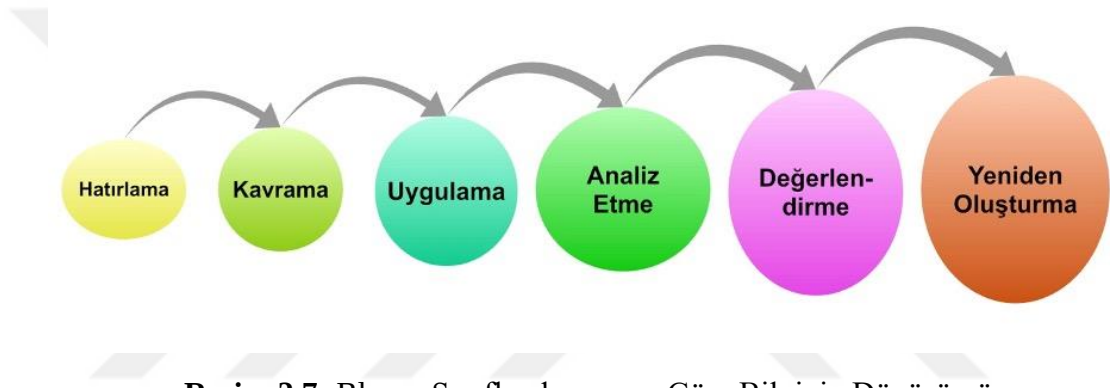
Bu pedagojik yaklaşım bilgi okuryazarlığı eğitimi alında güncel bir çalışma olan Landøy ve diğerleri (2020) araştırmasına dayanmaktadır.

Yapılandırmacı pedagojik yaklaşımın temelleri genel olarak (Cole, Vygotsky ve diğerleri (1978) ve Piaget'ye (1952) dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör kişinin mevcut bilgi birikimidir ve öğrenme öğrenenin etken tecrübeler edindiği etkinlikler ile yapılandırılır. Böylece öğrenen merkezli ve tecrübe odaklı olmasının yanında, bilgi okuryazarlığı eğitimleri kişilerin ön bilgileri ve mevcut becerilerin ortaya çıkarmalı ve eğitim uygulamaları beceri ve yetkinlikleri mevcut olanların üzerine yapılandırmaya odaklanmalıdır. Böylece öğrenenlerin öğrenme tecrübeleri kendilerine daha anlamlı hale gelecektir. Brown ve diğerleri (1989), bilgi öğretmenin rol aldığı etkililikler yolu elde edilir ve bu etkinliklerde içinde gerçekleştiği bağlamın ve kültürün bir ürünü olduğunu savunmaktadır. Kavramlara dair bilgileri işlemeyi öğrenme olarak gören geleneksel görüşte bağlam çok az önemliyken, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenin hedefleri de dahil olmak üzere bağlamı, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Tobias ve Duffy, 2009: 3).

Vygotsky'nin (1978) yapılandırmacı sosyokültürel öğrenme teorisine göre bu sosyal bağlam içerisinde öğrenmeyi tecrübe ederek gerçekleştiren öğrenenler; öğretmenlerin veya o alanda usta olanların yapı iskelesi sağlamalarına (scaffolding) ihtiyaç duyarlar. Bu yaklaşıma göre öğrenciler öğrenme süreçlerinde zorluk yaşadıklarında diğerlerinden yardım alırlar ve bu yardım öğrencilerin potansiyel gelişim alanlarını genişletmektedir. Öğretmen öğrencilere rehberlik eder ve gerektiği yerde düzeltmeler yapar ve yardım eder. Öğretmenin bir rehber ve lider ve öğrencilerin ise kendi bilgilerini kendileri yapılandırdığı ve öğretim etkinliklerine aktif olarak katıldıkları bir katılım ve rol gerektirir. Bu nedenle, eğitim veren kişiler öğrenenlerin ihtiyaç duymaları halinde yardımlar sağlamalı ve geri bildirimler vermelidir.

Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı eğitiminin temel amacı, öğrenenlerin sahip oldukları kuramsal ve olgusal bilgi düzeyinden, bu bilgiyi akademik ve günlük bilgi okuryazarlığı uygulamalarına yansıtabilecekler ve kullanabilecekleri bilişsel seviyeye geçmelerine yardımcı olmaktır. Bu bilgi dönüşümünün, belirli bir öğrenme hedefleri

modeli tarafından modellenen hiyerarşik adım adım ilerlemede gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bilginin sosyal süreçler içerisindeki dönüşümünün gerçekleştiği öğrenme süreçlerinin tasarımında Bloom'un (1956) geliştirdiği ve Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından revize edilen 'bilişsel beceriler sınıflandırması modeli' rehberlik etmektedir. Bu model "Bilişsel Süreç Boyutu ile Bilgi Boyutunun Kesişimi" olan kapsamlı bir modeldir. Bu doğrultuda Bloom'un revize edilmiş sınıflandırması baz alınarak aşağıdaki Resim 2.7'de sunulan bilginin dönüşüm zinciri görselleştirilmiştir.



Resim 2.7: Bloom Sınıflandırmasına Göre Bilginin Dönüşümü

Bu bilgi dönüşümü zincirine göre, kuramsal ve olgusal seviyede olan bir bilgi parçası hatırlanır veya hafızaya alınır. Daha sonra bu bilgi kavramsal seviyede ve kişinin bilişinde olan diğer kavramlar ile ilişkilendirilerek kavranır. Üçüncü seviyede ise bu bilgi bir başka birinin gösterdiği yol ile uygulanır. Daha sonra kişi bu bilgiyi kullanarak bu tür bilgileri analiz eder. Analiz etme yetkinliğinden sonra o bilgi ile benzer bilgilerin bir bağlamda değerlendirme ve kıyaslamalarını yapabilir. Yeniden oluşturma aşamasında ise mevcut bilişsel beceri o alanda yeni bir bilgi üretme becerisine dönüşür. Bilgi okuryazarlığı eğitim pratikleri çerçevesinde bir örnek verecek olursak, bir kullanıcı bilgi arama stratejilerini hafızasına aktarır ve bu stratejilerin bilgi okuryazarlığı tecrübeleri ile ilişkilendirir. Daha sonra birinin göstereceği bir strateji ile bilgiyi arar ve bulur. Bir üst seviyede mevcut bilgi birikimi ve becerisini kullanarak diğer bilgi arama stratejilerini analiz eder. Değerlendirme aşamasında ise farklı bilgi arama stratejilerini değerlendirir ve hangilerinin hangi

bağlamda etkili olacağı konusunda değerlendirmeler yapar. Bu bilgini n dönüşebileceği en son seviye olan yeniden oluşturma (create) seviyesinde, bilgi okuryazarı birey artık kendisi yeni bir bilgi arama stratejisi oluşturabilir. Buna göre çok katmanlı bilgi okuryazarlığı eğitiminin kişinin bilgisini kendi pratiklerinde kullanabileceği şekilde dönüştürebilmesine imkân sağlamalıdır.

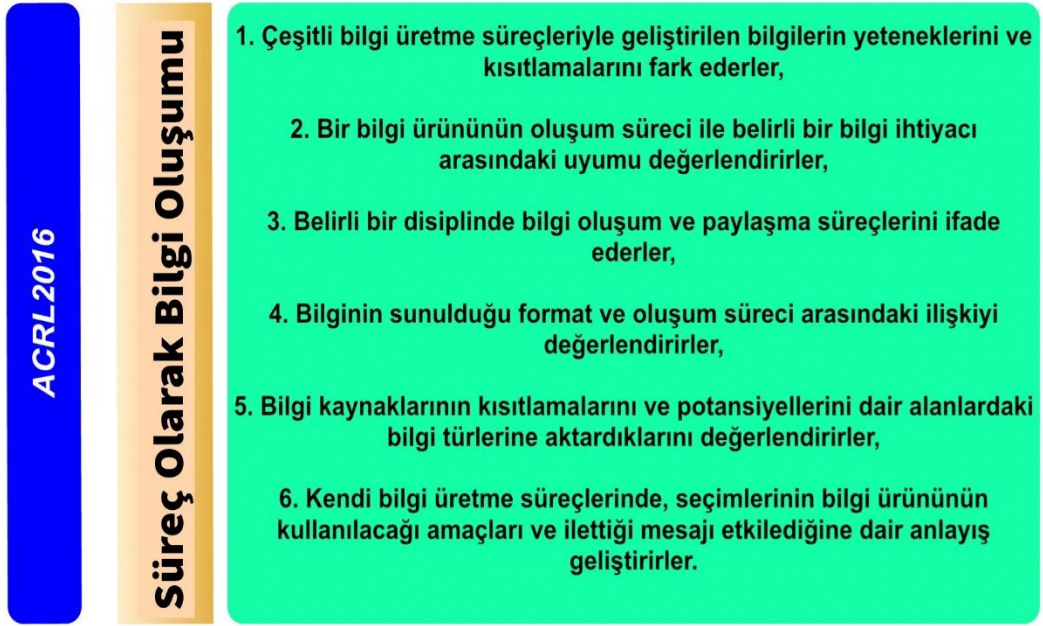
2.9.2. ÇKBOY (Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı) Eğitimi Öğretim Aktiviteleri ve Çıktıları

Yukarıda belirtilen pedagojik yaklaşıma göre çok katmanlı bilgi okuryazarlığı eğitiminin öğrenme kazanımları ve bu kazanımları sağlayacak öğrenme etkinlikleri uygulanabilir. Öğrenme etkinliklerini dikkate alırsak, Fullard (2016) ACRL çerçevesinin tek oturumda anlaşılamayacağını savunmaktadır. Benzer şekilde Swanson (2017) ve Gross ve diğerleri (2018) de çerçevenin tek seferlik bilgi okuryazarlığı eğitimi olarak uygulamanın zor olduğunu vurgulamışlardır. Swanson (2017) çalışmasında, çerçeveyi fakültesindeki akademisyenlere 6 haftalık bir mesleki gelişim kursu ile açıklamaya çalışmıştır. Genel olarak kurs katılımcılar tarafından olumlu ve anlamlı olarak karşılanmıştır. Çerçeveedeki eşik kavramlarla özetlenen acemiden uzmana giden yolun öğretim üyesi, öğrenci ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi tanımlamanın yararlı olduğunu belirtmiştir (12-13). Anderson (2016) “çerçevenin öğrenme hedefleriyle uyumlu değerlendirme alıştırmaları tasarlamak için, bilgi okuryazarlığı öğreticilerinin gurup tartışmaları, çevrimiçi tartışma panoları ve sosyal medya platformları gibi çeşitli çağdaş, işbirlikçi eğitim araçlarından ve uygulamalarından faydalanılması” gerektiğini savunmaktadır (2).

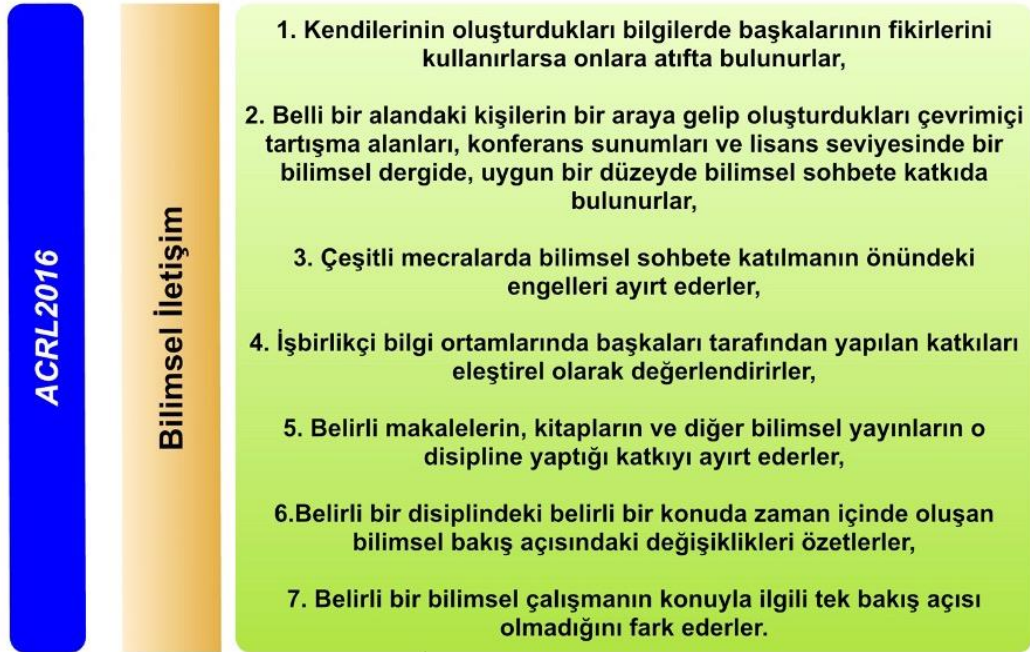
Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğrenme çıktıları (kazanımları), çok katmanlı okuryazarlık tanımı ve gerekli okuryazar becerileri ve ACRL çerçevesinin gerektirdiği okuryazarlık becerileri dikkate alınarak, aşağıdaki resimlerle görselleştirilen kazanımlar belirtilmiştir (Bkz. Resim 2.8, Resim 2.9, Resim 2.10, Resim 2.11, Resim 2.12, Resim 2.13, Resim 2.14). Buna göre çok katmanlı bilgi okuryazarlık becerilerini kazandırmak için uygulanacak bir eğitim bu kazanımları sağlayacak öğrenme etkinliklerini içermelidir.



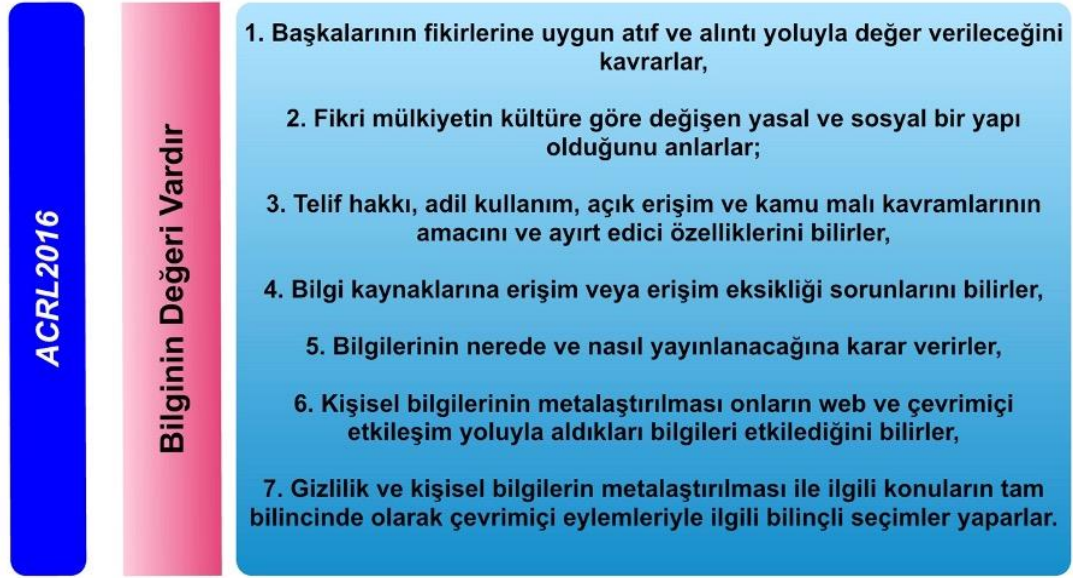
Resim 2.8: Çok Katmanlı Okuryazarlık Kazanımları.



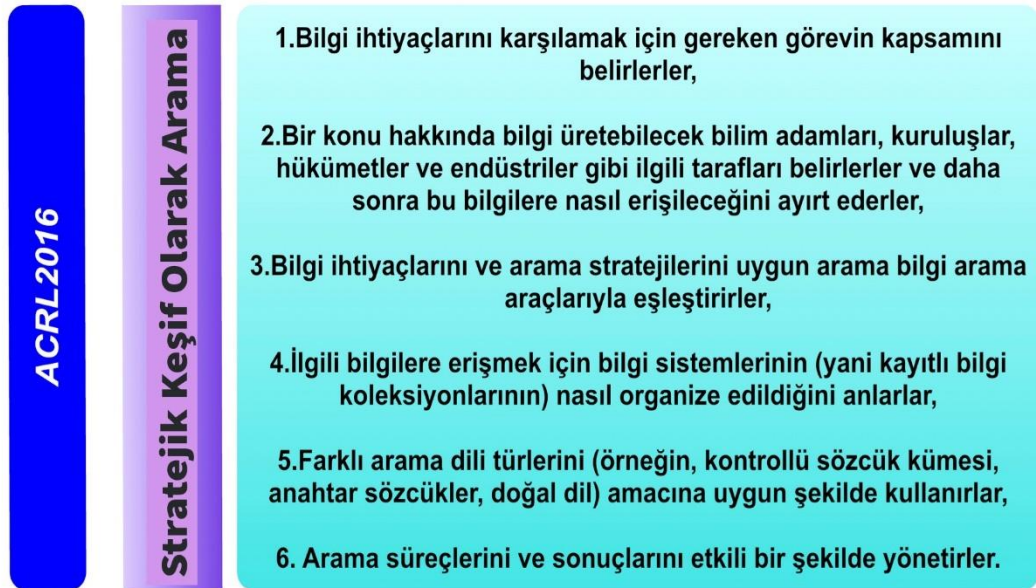
Resim 2.9: Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Kazanımları.



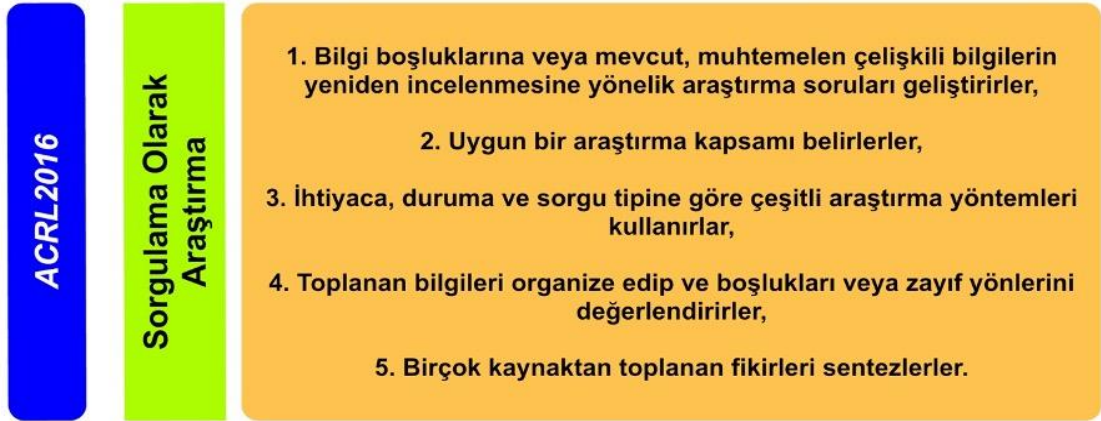
Resim 2.10: Bilimsel İletişim Kazanımları.



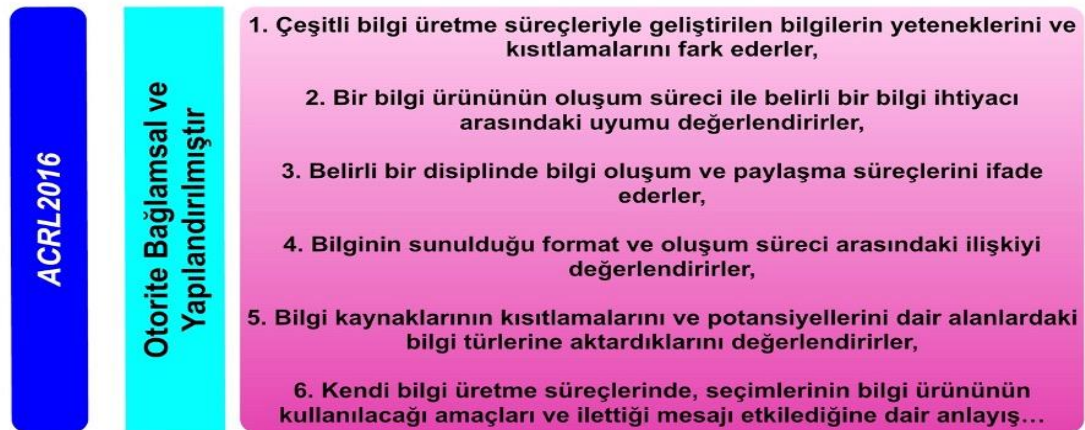
Resim 2.11: Bilginin Değeri Vardır Alanı Kazanımları.



Resim 2.12: Stratejik Keşif Olarak Arama Alanı Kazanımları.



Resim 2.13: Sorgulama Olarak Araştırma Alanı Kazanımları.



Resim 2.14: Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Alanı Kazanımları.

2.9.3. Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Yükseköğretim kurumlarında bilgi okuryazarlığı programları Sivakumar ve Geetha'nın da (2016) ifade ettiği gibi öğrencilere bilginin tanımlanması, kullanılması ve sunulması için bir dizi beceriler kazandır. Öğretme ve öğrenme sürecinin tamamında değerlendirme bir zorunluluktur ve ayrıca geri bildirim döngüsünün de bir parçasıdır. Eğitim süresince uygulanacak değerlendirmeler ile öğrencilerin ne kadar iyi öğrendikleri ve değerlendirme sonucunda ise öğretmenlerin bilgiyi öğrencilere

aktarmada ne kadar başarılı olduklarını ortaya koyacaktır. Ayrıca değerlendirmeyele programların iyileştirilmesi için geri bildirimlerin alınmasını sağlayacaktır. Sivakamur ve Geetha (2016: 400) değerlendirme terimini yükseköğretim bağlamında, “eğitmcilerin/öğrencilerin akademik olarak hazır bulunuşluğunu, öğrenme ilerlemesini, beceri kazanımını veya eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmeyi ölçmek ve belgelemek için kullandıkları çok çeşitli yöntem ve araçları ifade etmektedir” şeklinde tanımlamıştır. Değerlendirmeyele, öğrencinin mevcut durumu ile öğrenme ve başarılarında nerede olmak istedikleri arasındaki 'boşluğu kapatmak’ amaçlanmaktadır. Değerlendirme, öğrencilerin öğrenimlerinde daha aktif hale gelmelerini ve “öğretmen gibi düşünmeye” başlamasını sağlamaktadır. Cambridge Assesment International Education, iyi bir eğitimin temelinde iyi bir değerlendirmenin olduğunu ifade ederek, değerlendirmenin iki önemli rolünden bahsetmektedir (Sivakumar ve Geetha, 2016: 400).

- (1) Öğrencinin ne öğrendiğini kanıtlamak ve
- (2) Öğrencinin anlama ve becerilerini geliştirmesidir.

Bilgi Okuryazarlığı Değerlendirmesi, özellikle yükseköğretimde çok önemli bir unsur haline gelmiştir. Bu yüzden değerlendirme bir eğitim sisteminin ne kadar iyi işlediğini ve geliştiğini belirlemesi için bir temeldir. Çoğu zaman bu terim, Gill'e (1993) göre üç soruyu cevaplamaya çalışan "sonuçların değerlendirilmesi" anlamına gelir:

- (1) Öğrenciler ne öğrenmelidir?
- (2) Bunu ne kadar iyi öğreniyorlar? ve
- (3) Kurum nasıl biliyor? " (400-401).

Halbach (2002) ve Whitlock ve Nanavati'ye (2013) (akt, (Mohamed, 2019: 508) göre değerlendirme kategorileri arasında ayırım yapmak önemlidir: eğitim sırasında ve öğrenme etkinliği gerçekleşirken değerlendirebilir (biçimlendirici) veya etkinliğin sonunda değerlendirebilir (özetleyici). Yaygın değerlendirme biçimleri, çoktan seçmeli testler (objektif), sınıfta arama stratejilerini veya tekniklerini test etme

(performatif) ve öğrencilerin gerçek dünya bağlamında neler yapabileceğini değerlendirmedir (otantik). Otantik değerlendirmenin çeşitli biçimlerinin incelenmesi, sunumlar, grup tartışmaları, yansıtıcı yazma ve akran değerlendirmesini içerdiğinden bu çalışma için önemlidir. Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun olarak değerlendirmeler ön bilgileri ortaya çıkarmak, geribildirim vermek ve öğretim etkinliklerinin verimliliklerini belirlemek olmalıdır.

Bu bölümde, ACRL çerçevesi ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerini kapsayan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı beceri ve yetkinliklerini kazandıracak bir öğretim sürecinin pedagojik yaklaşımı, öğretmen-öğrenci rol ve katılımları, olası öğrenme çıktıları, bu çıktıları sağlayabilecek öğrenme etkinliklerinin özellikleri ve bu öğretim sürecinde kullanılacak ölçme-değerlendirme stratejilerinden bahsedilmiştir. Bu çalışmada yukarıda belirtilen fikir ve ilkelere uyularak çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretim etkinlikleri yapılmıştır. Bu öğretim etkinlikleri ve unsurlarının etkisinin yüksek öğrenim seviyesinde araştırmalar yapan lisansüstü öğrencilerinin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerilerine etkileri araştırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Araştırma yöntemi, psikolojik ve sosyal dünya hakkında geçerli bilgi üretmek için araştırmanın nasıl ilerlemesi gerektiğine dair bir kuram olarak anlaşılabilir. Bir araştırmayı hem tasarım hem de süreç açısından anlamlı kılan şey budur. Metodoloji, araştırmanız hakkında aşağıdakiler dahil bir dizi karar vermek için bir çerçeve sağlar:

- Katılımcılar nasıl seçilebilir?
- Hangi veri toplama ve analiz yöntemleri uygundur?
- Kimler araştırma yapabilir veya araştırma yapmalıdır?
- Araştırmacının rolü nedir?

Bu çalışma, araştırma deseni bakımından nitel betimleyici ve nitel müdahaleci bir araştırmadır. Yukarıda belirtilen araştırma sorularına cevap bulmak için nitel betimsel ve müdahaleci araştırma yöntemleri olan durum çalışması ve eylem araştırmasının birlikte ele alınması ile yürütülmüştür.

3.1.1. Nitel Araştırma Terimi

Nitel araştırma terimi, hem teknikleri (veri toplama veya veri analizi) hem de araştırma veya paradigma yürütmek için daha geniş bir çerçeveye atıfta bulunmak için kullanılır. Buradaki paradigma, bir araştırma topluluğu tarafından paylaşılan inançlara, varsayımlara, değerlere ve uygulamalara atıfta bulunur (bkz. Kuhn, 1970) ve araştırma için kapsayıcı bir çerçeve sağlar. Nitel araştırma, tanımladığımız şekliyle yalnızca veri ve tekniklerle ilgili değildir; nitel tekniklerin nicel bir paradigmadan oldukça farklı olan nitel bir paradigma içinde uygulanmasıyla ilgilidir (Braun ve Clarke, 2019). Bu çerçevede, Braun ve Clarke (2019) nitel araştırmaların tek ve genel geçer bir cevap sağlamadığını, bağlama çok önem verdiğini ve deneysel veya eleştirel olabileceğini belirtir. Her nitel araştırmayı yönlendiren ve rehberlik eden ontolojik bir yaklaşım vardır. Bu ontolojik yaklaşım gerçeğin insan bilişinden bağımsız mı? yoksa insan bilişi tarafından yapılandırıldığını mı varsayar? Bu araştırmanın benimsediği

ontolojik yaklaşım, yapılandırmacı felsefenin ileri sürdüğü yaklaşımdır. *Yapılandırmacı yaklaşıma göre*, bilgi bireyin önceki bilgi birikimi ve tecrübeleri üzerine kendi yaşantısı yolu ile yeni bilgileri inşa etmesi ile oluşur ve gelişir (Savin-Baden ve Major, 2013).

Bu araştırma *betimlemeli ve müdahaleci bir yöntem*e sahiptir. Araştırmanın deseni katılımcıların bir olguya dair yetkinliklerini ortaya koyan ve daha sonra da bu yetkinlikleri istenilen yönde değiştirebildiği varsayılan müdahalelerin var olduğu durum ve eylem araştırmalarının birleşimini içerir. Daha önce belirtildiği gibi bu araştırma, katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı beceri ve yetkinliklerine odaklanmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, araştırma sorularını cevaplayabilmek için ilk önce katılımcıların araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi tarafından tarif edilen yapılara yönelik yetkinlik seviyeleri belirlenmiş, daha sonra bu yetkinlikler üzerine müdahalede bulunulup ve en sonunda da eğitim programının etkinliğini saptamak ve değişimi gözlemlemek için müdahale sonrası yetkinlik seviyeleri ortaya konulmuştur. Bu araştırma nicel verilerle desteklenecek nitel bir araştırmadır.

3.1.2. Durum Çalışması

Durum çalışması belli bir durum üzerine fenomenolojik bir yaklaşım benimser. Bu çalışmada **olgu** “bilgi okuryazarlığı” dır. Creswell (2013) durum çalışmasını; “araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında” belirli zaman dilimleri aralığında gözlemler, mülakatlar, dokümanlar veya görsel işitsel kaynaklar gibi çoklu kaynaklardan derin veriler elde ederek ve daha sonra çalışılan durumun betimlendiği araştırma olarak tanımlar. Bu tür çalışmalarda bir veya birden fazla durum üzerinde çalışılabileceği belirtilmektedir. Savin-Baden ve Major (2013: 160), bir durum çalışmasının prosedürünün “durumu tanımlama”, “durumu sınırlandırma” ve “tek veya çoklu durum kullanımına karar verme” olmak üzere üç adımla başladığını belirtmektedir. Creswell (2013) durum çalışmalarının özel bir durumun belirlenmesi ile başladığını vurgular. Durumun belirli bir zaman, yer veya kişiler gibi parametreler ile sınırlandırılması gerektiği öne sürülür. Araştırmacının amacı güncel ve doğru

bilgiyi zaman kaybı yaşamadan elde etmektir. Durum çalışmasında, bir durum derinlemesine araştırıldığı için, elde edilmesi gereken bilginin doğası nitel olmalıdır.

Bu çalışma dijital çağda bireylerin sahip olması gereken bilgi okuryazarlığı becerilerine odaklanır ve bu çağda bu becerileri çok katmanlı bilgi okuryazarlığı olarak tanımlar. Dolayısı ile araştırmanın ilk amacı katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerileri ile derinlemesine bilgi elde etmektir. Bu çalışmada ele alınan durum çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerileridir. Bu beceriler katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı hakkında bilgilerini, günlük ve akademik yaşamlarına nasıl yansıttıkları ve bu becerileri hakkında öz değerlendirme yapabilmelerini içerir.

3.1.3. Eylem Araştırması

Savin-Baden ve Major (2013: 245) eylem araştırmasını, katılımcıların kendi sosyal veya eğitimsel uygulamalarının rasyonelliğini ve adaletini ve aynı zamanda bu uygulamaları ve uygulamaların gerçekleştirildiği durumları anlamalarını geliştirmek için sosyal durumlarda üstlenilen toplu öz-yansıtıcı sorgulama biçimi olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması araştırmacı ve katılımcılar arasındaki iş birliği ile ilerler. Bu süreçte katılımcılar içinde bulundukları eylem hakkında eleştiriler ve derinlemesine bilgiler sağlarlar. Bu nedenle eylem araştırması, “insanları acilen ilgilendiren konulara pratik çözümler arayışında, başkalarıyla katılım içinde eylem ve yansımayı, kuram ve uygulamayı bir araya getirmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Eylem araştırması, eylemle insanların uygulamalarını (aynı zamanda uygulamalarına ve uyguladıkları koşullara ilişkin anlayışlarını) dönüştürmekle ilgilidir (Savin-Baden ve Major, 2013: 245).

Eylem araştırması müdahaleci nitel bir araştırma desenidir. Bu desen; düşünme, eyleme geçme, veri toplama ve geri bildirimlerin olduğu döngüsel süreçlerde belirli bir problem ya da problemlere çözüm üretmeyi amaçlar. Eylem araştırması özünde, sistematik yansıma ve stratejik inovasyonun bir kombinasyonu yoluyla uygulama ve uygulama anlayışını değiştirmek ve geliştirmekle ilgilidir. Katılımcıların etkin bir şekilde rol almasını gerektirir ve sosyal değişime öncülük etmenin önemini vurgular. Çoğu durumda, eylem araştırması ayrıca bir bilgi yaratma

unsuru içerir, böylece uygulama yoluyla anlayış ve teori oluşturulur. Eylem araştırması, gerçek dünya sorunlarını çözmek isteyen araştırmacılar için yararlı bir araçtır. Pratik bir durumu incelemek, bir değişiklik yapmak ve değişen sonuçları keşfetmek istediklerinde ele alınmalıdır. Eylem araştırmasının argümanı, teorilerin uygulama yoluyla doğrulanabilmesi için tüm araştırmacıların kendilerini uygulama araştırmacıları olarak görmeleri gerektiğidir (Savin-Baden, 2013: 245).

Bu çalışmada tam olarak, teorik olarak ifade edilen bir şeyin pratiğini ve pratikte ne anlama geldiğini araştırmaktayız.

Carlito (2018), öğrenenlerin gün boyunca birçok yolla bilgilerle etkileşimde bulunarak ihtiyaçlarına göre farklı katmanlar arasında sürekli geçiş yaptığını ifade etmektedir. Eğitim öğretimde de bir den fazla katmanda bilgi üretmek sadece önemli değildir aynı zamanda bir gereklilikte olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada uygulanan öğretim etkinlikleri, ACRL (2016) çerçevesi ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerini katılımcılara kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında, dijital çağda bilgi okuryazarlığı pratikleri içerisinde bireyleri bilginin sadece pasif tüketicisi değil bilgi oluşum ve paylaşım süreçlerinde aktif ve sosyal olarak katılan eyleyenler olarak görülür. Daha önce bahsedildiği gibi (2. Bölüm) bu tür bir okuryazarlık bir veya birkaç derste sadece bilgi verilen ve sonucunda “öğrenilmiş” okuryazarlık değil, bilimsel araştırma ve günlük yaşama yansıtılabilen bağlamsal ve fonksiyonel okuryazarlık becerileridir. Dolayısı ile böyle bir rol biçilen katılımcıların, çok katmanlı bilgi okuryazarlığının hem istenilen yönde geliştirilmesi hem de değerlendirilebilmesi için, bu müdahale sürecinin kendilerinin aktif katılımları ve tecrübeleri yolu ile mümkündür. Bu nedenle katılımcılar, müdahaleye pasif olarak maruz kalmamış, müdahale yani çok katmanlı bilgi okuryazarlığı etkinliklerine, kendi bilimsel araştırma bağlamları çerçevesinde yaparak ve tecrübe ederek, araştırmacının liderliği ve yönlendirmeleri ile katılmışlardır. Araştırmada yer alan katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı beceri ve yetkinlikleri üzerinde beklenen değişimler böyle bir süreç ve yol üzerinden elde edilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden eylem araştırması çerçevesinde, araştırmacı ve katılımcının etkin olarak yer aldığı bir süreç üzerinde araştırma yürütülmüştür. Anderson (2016) ACRL çerçevesinin “öğrenme hedefleriyle

uyumlu değerlendirme alıştırmaları tasarlamak için, bilgi okuryazarlığı öğreticilerin, gurup tartışmaları, çevrimiçi tartışma panoları ve sosyal medya platformları gibi çeşitli çağdaş, işbirlikçi eğitim araçlarından ve uygulamalarından faydalanılması” gerektiğini savunmaktadır. (2). Bu öneriler doğrultusunda araştırmada, çevrimiçi işbirlikçi ortamlar aktif bir şekilde kullanılmıştır. Öncelikle ders materyallerinin bulunduğu ve her katılımcının birlikte yorumlar yapıp iş birliği yapabileceği Google Classroom sanal sınıfı oluşturulmuştur.

3.2. ÇALIŞMANIN KATILIMCILARI VE ÖRNEKLEMİ

Carlito (2018) çalışmasında Kress ve Van Leeuwen (2001) tarafından kullanılan “çok katmanlı” ile “ACRL çerçevesini” birleştirerek kütüphanelerin birçok katmanda metin üretimi yapabilecek yetkin kullanıcılar oluşturmadaki rolünü ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırmanın evrenini, yüksek lisans seviyesinde eğitim gören ve ders döneminde olan aynı enstitünün 16 Bilgi ve Belge Yönetimi Yüksek Lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda genel olarak kullanılan örneklem seçimi stratejisi amaçlı örneklemdir. Patton (2002: 230) amaçlı örnekleme, derinlemesine veri sağlaması açısından faydalı bulmaktadır. Amaçlı örneklem, derinlemesine bilgi elde edebilmek için belli bir örneklem grubunun kasıtlı olarak seçilmesidir.

Bu araştırmada örneklem seçimi kriterleri, bilgi ve belge yönetimi alanında lisansüstü çalışmalar yürüten ve gelecekte bilgi bilimi alanında iş yaşamına katılacak insanlar olarak belirlenmiştir.

Araştırma çevrim içi ortamda senkron ve asenkron uygulamalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Senkron ortamda canlı bağlantılar ile eğitim aktiviteleri yapılmıştır. Asenkron ortamda ise Google Classroom üzerinden sanal sınıf oluşturulmuştur (bkz. Resim 3.1). Sanal sınıf ortamı, öğrencilere verilen görevleri, duyuruları, veri paylaşımları ve canlı bağlantılar sonrası öğrenme etkinlikleri (oyunlar veya tasarımlar) içermektedir. Eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilen bu

çalışmanın uygulanma aşaması Mart 2021 tarihinden başlanılarak Temmuz 2021 tarihinde tamamlanmıştır.

Araştırma başında katılımcılar ile bir toplantı yapılmış, araştırma süreci katılımcılara anlatılmıştır. Katılımcıları rol ve sorumlulukları ile araştırmacının rol ve sorumlulukları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Katılımcılara istedikleri zaman araştırmayı terk edebilecekleri, araştırma boyunca elde edilen kayıtların geri getirilemeyecek şekilde imha edileceği ve sağladıkları verilerin istedikleri takdirde yayınlanmayacağı belirtilmiştir. Araştırma boyunca katılımcılar takma isimler ile adlandırılmış ve veriler saklı tutulmuştur.



Resim 3.1: Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Sanal Sınıf Ortamı.

3.3. ARAŞTIRMA PROSEDÜRÜ

3.3.1. Araştırmanın Uygulama Prosedürü

Çalışmanın değerlendirme araçları, eğitim içerik ve materyalleri vb. çok katmanlılığın ve bilgi okuryazarlığının sağladığı kuramsal ve uygulamalı bakış açısı içinde değerlendirilerek hazırlanmıştır.

3.3.2. Araştırmanın Uygulanması ve Uygulama Planı

16 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışma uygulama süreci; ön veri toplama aşaması, uygulama (müdahale) aşaması, ara veri toplama aşaması ve son veri toplama aşaması olmak üzere toplam 4 aşamada tamamlanmıştır. Araştırmanın uygulama prosedürü ve etkinliği şekil ve tablo halinde aşağıda sunulmuştur (bkz. Şekik 3.1 Araştırma Uygulama Prosedürü, Tablo 3.1 Araştırma Uygulama Etkinlikleri).

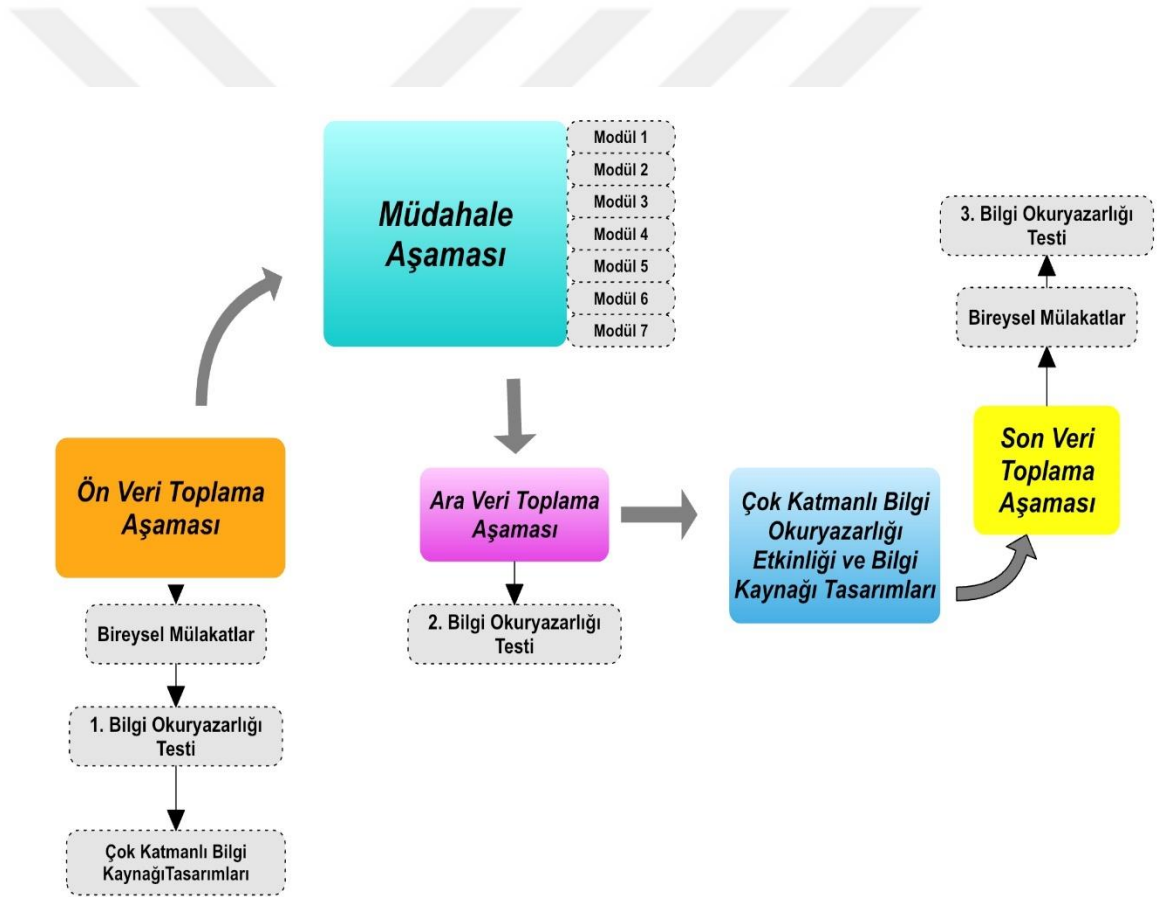
1. Aşama: Ön veri toplama aşamasıdır. Katılımcılar ile bireysel mülakatlar yapılmıştır. Her bir öğrenci ile yaklaşık 90 dakika mülakat gerçekleştirilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerilerine dair bilgi seviyelerini ölçmek için bilgi okuryazarlığı testi uygulanmış ve çok katmanlı bilgi metni tasarım becerilerini ölçmek için metinler tasarlatılmıştır.

2. Aşama: Uygulama (müdahale) aşamasıdır. Bu aşama, katılımcıların aktif olarak rol aldığı toplamda 7 modülden oluşan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı kapsamında eğitim içerikleri hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Her bir modül 90 dakikalık çevrimiçi ortamda canlı öğretim etkinliği ve o hafta içerisinde sanal sınıf ortamında yapılan öğretim aktivitelerini içermektedir. Modüller, aşağıda bulunan Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Ayrıca uygulama aşamasını daha cazip hale getirip eğitim içeriklerinin kalıcılığını sağlamak/ artırmak amacıyla, katılımcılara modül sonunda <https://learningapps.org/> web sitesi üzerinden oluşturulan çeşitli oyunlar sunulmuştur.

3. Aşama: Ara veri toplama aşamasıdır. Çalışmanın bu aşamasında, katılımcılara modül sonrası modüllerin modül sonu etkisi değerlendirmek için Google Form üzerinden hazırlanan testler gönderilmiştir. Ara veri toplama aşamasında,

modüllerin tamamlanmasının akabinde katılımcıların yeniden bilgi okuryazarlığı seviyelerini ölçmek amacıyla 2. Bilgi Okuryazarlığı Testi uygulanmıştır.

4. Aşama: çalışmanın son veri toplama aşamasıdır. Bu aşamada, gönüllü olarak çalışmaya katılan 16 katılımcıya çok katmanlı bilgi okuryazarlığı kapsamında tasarımlar hazırlanmış ve yapılan tasarımlar göz önüne alınarak bireysel olarak son mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile yaklaşık 90 dakika mülakat gerçekleştirilmiştir. Son mülakatların tamamlanmasıyla birlikte her katılımcıya 3. Bilgi okuryazarlığı testi uygulanarak çalışmanın uygulama aşaması tamamlanmıştır.



Şekil 3.1: Araştırma Uygulama Prosedürü.

Tablo 3.1: Araştırma Uygulama Etkinlikleri

	Konu	Uygulama Süresi
Ön Veri Toplama Aşaması	Bireysel Mülakatlar Çok Katmanlı Metin Tasarımı 1. Bilgi Okuryazarlığı Testi	1 Hafta
Modül 1	Dijital Çağ ve Çok Katmanlı Okuryazarlık	1 Hafta (90 dk çevrimiçi öğretim etkinliği)
Modül 2	Bilimsel İletişim	1 Hafta (90 dk çevrimiçi öğretim etkinliği)
Modül 3	Sorgulama Olarak Araştırma	1 Hafta (90 dk çevrimiçi öğretim etkinliği)
Modül 4	Süreç Olarak Bilgi Oluşumu	1 Hafta (90 dk çevrimiçi öğretim etkinliği)
Modül 5	Stratejik Keşif Olarak Arama	1 Hafta (90 dk çevrimiçi öğretim etkinliği)
Modül 6	Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır	1 Hafta (90 dk çevrimiçi öğretim etkinliği)
Modül 7	Bilginin Değeri Vardır	1 Hafta (90 dk çevrimiçi öğretim etkinliği)
Ara Veri Toplama	2. Bilgi Okuryazarlığı Testi	1 Hafta
Çok Katmanlı Tasarım	Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Etkinliği ve Metin Tasarımı	2 Hafta
Son Veri Toplama	Son Bireysel Mülakatlar 3. Bilgi Okur Yazarlığı Testi	2 Hafta

Araştırma süresince, katılımcılarda amaçlanan beceri değişiklikleri olabilmesi için, müdahale sürecinde aşağıda belirtilen ürünler geliştirilmiştir.

1-Modüller

2- Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı El Kitabı

3-Yarı yapılandırılmış açık uçlu çok katmanlı bilgi okuryazarlığı mülakat soruları

3.4. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ VE VERİ TOPLANMASI

Braun ve Clarke'a (2019) göre nitel bir araştırmanın verileri kelimelerden oluşur ve birçok yolla analiz edilir. Nicel araştırmalarda ise aksine veriler sayılar ile ifade edilir ve veri analizi istatistiki teknikler ile yapılır. Nicel veriler değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya veya genellemeye yardım eder. Amaç, elde edilen verileri daha genel bir evrene genellemektir. Braun ve Clarke'a (2019: 3) göre nitel veriler ise daha yerel ve özel bir durumda daraltılmış fakat zengin verilerdir. Durum hakkındaki veriler katılımcıların, eğilimlerini, değer yargılarını, uygulama becerilerini, nesnel düşüncelerini yansıtabilir. Durum bağlamı ile ele alınır. Bu çalışmada bağlam, dijital çağda bilgi okuryazarlık pratiklerinin günlük ve akademik yaşama yansıtılmış halidir. Bağlamın katılımcıları ise bilgi bilimi alanında lisansüstü çalışmalar yapan katılımcılardır. Bu araştırmanın ilk safhasından elde edilen bulgular katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlık beceri seviyeleri belirlenmiş ve eylem araştırması belirlenen problem üzerine başlamıştır. Daha önce teorik olarak tanımlanan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerileri eyleme dökülmüş ve araştırmacı ve katılımcıların iş birliği ile gerçekleşen eğitim etkinlikleri yolu ile katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlık seviyeleri iyileştirilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar araştırma süresi boyunca gerçekleşen mülakatlar ve eğitim modülleri sonucunda yanıtladıkları sorular ile geri bildirim ve eleştiriler belirtmişlerdir.

Eylem araştırmasının asıl amacı katılımcılar üzerinde bir değişiklik oluşturmak değil, katılımcıların becerilerinde gerçekleşen değişimler yolu ile ÇKBOY (Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı) çerçevesinin dijital çağdaki 3 gerçeğin (Bkz. Giriş Bölümü) gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığını görmektir. İkinci nihai amaç ise tanımlanan ÇKBOY becerilerinin katılımcılara nasıl bir öğrenme tecrübesi veya süreci üzerinden verileceğinin bilgisinin elde edilmesidir. İçlerinde bulundukları bilgi okuryazarlığı pratiklerinin doğasını belirtilen 3 gerçek açısından anlamalarını sağlamak, daha sonra bu anlayışı araştırmacının sağladığı ek bilgi ve beceriler ile uygulayıp, süreç içerisinde geri bildirimler alıp okuryazarlık pratiklerinden ürünler vermeleri veri toplama aşamasının odak noktaları olmuştur. Bu anlayışın sağlanması

araştırmacı ve katılımcılardan gelen bilgiler ile gerçekleşmektedir. Böylece, bu araştırmanın veri toplama araçları aşağıda belirtildiği gibi seçilmiştir.

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı çalışması kapsamında, katılımcılardan 3 tür veri toplama aracılığı ile veriler toplanmıştır. Bu veriler;

1. Bilgi okuryazarlığı testleri
2. ÇKBOY mülakatları (ön/son)
3. Araştırma uygulaması öncesi ve sonrası çok katmanlı bilgi okuryazarlığı pratiği ve tasarımları

3.4.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Testleri:

Bu çalışmada boylamsal veri toplama yöntemi kullanıldığı için bilgi okuryazarlığı testi toplam 3 test olarak uygulanacaktır. **Boylamsal veri toplama yöntemi** bir araştırma grubunun farklı zaman dilimlerinde tekrar tekrar incelenmesidir (Milligan ve diğerleri, 2005). Bu yöntem araştırma süreci boyunca katılımcıların, bilgi okuryazarlığı kavramı içerisinde kendi bilgi ve anlayışlarının nasıl değiştiğini ortaya koymuştur.

Hollis ve diğerleri (2019) “The Development and Face Validity Testing of the Open Test of Information Literacy with Context-Specific Add-ons: OTIL” başlıklı araştırmalarında bilgi okuryazarlığı becerilerine göre oluşturulan ve ACRL (2016) çerçevesine de uyumlu olarak hazırlanan 3 farklı bilgi okuryazarlığı testi, farklı zaman diliminde boylamsal araştırmalar için geliştirilmiştir. Testlerin soruları 2 kategoride sunulmuştur. İlk kategori genel bilgi okuryazarlığı (günlük yaşama dair yansımaları hakkında sorular içerir) sorularını içerir ve bu sorular bilgi okuryazarlığının şu becerileri kapsamaktadır: (1) Bilgiyi keşfetme ve erişme becerisi, (2) Eleştirel düşünme becerisi, (3) Bilgileri etkin bir şekilde yönetme ve saklama becerisi, (4) Bilgileri kullanma ve oluşturma becerisi, (5) Bilgileri paylaşma ve iletme becerisi, (6) Bilgiyi çevreleyen etik sorunları anlama becerisi şeklindedir. İkinci kategori ise yükseköğretime uygun sorular (akademik ve araştırma pratiklerindeki bilgi okuryazarlıklarına yönelik sorular içerir) olarak geliştirilmiştir. Hazırlanan her testte

toplamda 22 soru bulunmaktadır. Aslı İngilizce olan testler Türkçeye çevrilmiş olup, dil ve içerik kontrolü biz uzman tarafından yapılmıştır.

Çalışmamızda, ilk test katılımcılara ön test olarak paylaşılmıştır.

Açık Bilgi Okuryazarlığı Testi (OTIL) bir bilgi okuryazarlığı testidir: bilgi hakkında nasıl keşfettiğinizi, erişebileceğinizi, depolayıp yönettiğinizi, kullandığınızı, ürettiğinizi, paylaştığınızı, iletişim kurduğunuzu ve düşündüğünüzü değerlendirir.

1. **Bilgi okuryazarlığı testi**, katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmadan gerçekleştirilmiş olup Mart 2021'in ilk haftası uygulanmıştır.
2. **Bilgi Okuryazarlığı testi**, katılımcılara müdahalede bulunulduktan sonra uygulanmıştır. **Not:** İkinci bilgi okuryazarlığı testi, araştırma uygulaması sonu çok katmanlı bilgi okuryazarlığı tasarımlarından önce uygulanmıştır.
3. **Bilgi Okuryazarlığı Testi**, yani son bilgi okuryazarlığı test ise, katılımcılara araştırma uygulama (müdahale) aşaması tamamlanıp, araştırma kapsamında yapılan etkinlikler ve mülakatlardan sonra uygulanmıştır. Bu test, her katılımcıya son mülakat bitimi akabinde bireysel olarak gönderilip uygulanmıştır. Son test uygulanış tarihi; 23 Haziran- 1 Temmuz 2021.

Not:

- Bilgi Okuryazarlığı Testleri,
- Mülakat Soruları (ön/son) ve
- Katılımcı tasarımları için veri toplama araçları için ekler bölümüne bakınız.

3.4.1.2. ÇKBOY Mülakatlar (Ön/Son)

Ayık (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çok katmanlı bilimsel metin tasarlama becerilerini araştırmış ve çalışmada mülakat yöntemiyle veriler toplamıştır. Ayık'ın çalışmasında mülakat yöntemi bu becerilerin anlaşılması için etkili bulunmuştur. Bu nedenle bu çalışmada, katılımcıların tanımlanan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı ve bu okuryazarlık çerçevesinin gerektirdiği bilgi ve becerileri akademik ve günlük yaşamlarında nasıl icra ettiklerini derinlemesine anlamak için yarı yapılandırılmış ve açık uçlu ÇKBOY mülakat soruları hazırlanmıştır.

Bu çalışmada katılımcılarla ön ve son mülakat olmak üzere 2 adet mülakat yapılmıştır. Ön mülakat araştırmanın başında yapılmış olup, Son mülakat ise araştırmanın etkinlikleri tamamlandıktan sonra yapılmıştır. Ön mülakat katılımcılara uygulanmadan önce; soruların anlaşılabilirliğini ölçmek, mülakat boyunca geçen zamanı verimli değerlendirmek, eksik ya da fazla bilgileri görebilmek ve gereken düzenlemeleri yapmak amacıyla, 2 gönüllü katılımcıyla pilot mülakatlar yapılmıştır. Bu katılımcılar araştırmaya dâhil olan katılımcılar arasında değildir. Mülakat soruları, çok katmanlı okuryazarlık ve ACRL (2016) çerçevesine göre tematik olarak gruplandırılmıştır. Belirlenen temalar ve mülakat soruları, ilgili literatür çerçevesinde oluşturulmuştur. Mülakat soruları için ekler bölümüne bakınız.

3.4.1.2.1. Araştırma Uygulaması Öncesi ve Sonrası Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Pratiği ve Tasarımları

Araştırmanın uygulamaları sonucunda katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı pratiklerini ölçmek için aşağıda belirtilen araştırma sonu uygulama sunumu etkinliği verilmiştir. Verilen bu etkinlik doğrultusunda, katılımcılardan tasarımlarını sunmaları istenilmiştir.

Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Etkinliği İçeriği:

- Covid19 --- Kütüphane, Arşiv, Müze ve Eğitim ana kavramlarından yola çıkarak; bir araştırma sorusu türetilecek,
- Bu araştırma sorusuna cevap ya da çözüm bulmak için farklı formatlarda olması beklenen en az 5 (beş) kaynağa ulaşılacak,
- ACRL (2016) Yüksek Öğretimde Bilgi Okuryazarlığının 6 çerçevesi izlenerek yapılacak olan bu araştırmada (ödevde) elde edilen sonuçlar, çok katmanlı yapıda olması beklenen yaklaşık 10 PowerPoint formatında bilgi kaynağı sunulacaktır.

3.5. VERİ ANALİZİ

Braun ve Clarke (2019: 173) nitel araştırmalarda veri analizinin, tanımlayıcı (ve keşfedici) analizden daha sorgulayıcı, kuramsallaştırılmış, yorumlayıcı analize kadar bir yelpazeyi kapsar; bu spektrum, deneyimsel/eleştirel yönelimle yakından uyumlu olduğunu belirtir. Ayrıca tanımlayıcı çalışmada, bir konuyu veya bir grup insanı, özellikle hakkında çok az şey bildiğimiz konuları göstermek amaçlandığı vurgulanır.

Nitel araştırmalarda elde edilen veriler bir duruma ilişkin bütüncül veya durumun belli bir yönü hakkında analiz edilebilir (Cresswell, 2013). Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir. Bu yönden bu araştırma karma veri analizi yöntemine sahiptir. Nitel veriler nicel veriler ile desteklenmiş ve üzerinde çalışılan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin araştırma süresince gelişimine dair daha bütünsel ve kesin veriler sağlamıştır.

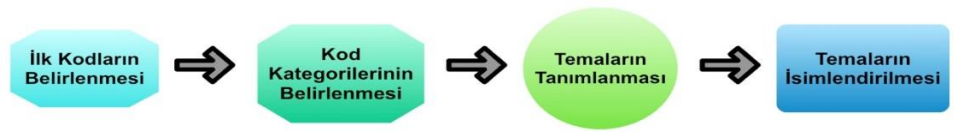
3.5.1. Nicel ve Nitel Veri Analizi

Nicel veri analizi; Bilgi okuryazarlığı testlerinden elde edilen veriler nicel olarak analiz edilmiş ve nicel olarak sunulmuştur. Ayrıca, çok katmanlı bilgi okuryazarlığı mülakatlarından elde edilen bulguların tematik kod analizinden elde edilen verilerde nicel olarak ifade edilmiştir. Bu nicel analiz, frekans ve yüzde analizi olarak tablo ve grafikler ile sunulmuştur.

Nitel veri analizi; Mülakatlardan elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile nitel olarak analiz edilmiştir. Mülakat verilerinin analizi, katılımcılar ile yapılan toplam 32 mülakatın transkripsiyonu ile başlamıştır. Daha sonra araştırmanın ön safhasında ve araştırma sonunda yapılan mülakatlar tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik yöntem, bir araştırma sorusuyla ilgili olarak bir veri kümesinde temaları ve anlam kalıplarını belirlemeye yönelik bir yöntemdir (Braun ve Clarke 2019: 175). Tematik analiz, nitel verilerin analizine esnek bir yaklaşım sunar.

Tematik analiz elde edilen verilere aşına olma ve ilk kodlama ile başlar. Niteliksel verilerin analizi, esas olarak, verilere "derinlemesine dalma" süreciyle başlar. Bu aşamanın amacı, veri kümenizin içeriğine yakından aşına olmak ve araştırma sorunuzla ilgili olabilecek şeyleri fark etmeye başlamaktır. Metinsel veriler için bu süreç, her bir veri ögesinin okunmasını ve yeniden okunmasını içerir; işitsel (veya görsel) veriler için, materyali tekrar tekrar dinlemeye (ve görüntülemeye) benzer bir kalıp içerir.

Kodlama, araştırma sorunuzla ilgili verilerin yönlerini belirleme süreci olarak belirtilir. Kodlar elde edildikten sonra, daha geniş kalıplar olan temalar elde edilir. Daha geniş kalıpları (temaları) belirlemek için kodlardan ve kodlanmış verilerden çalışırken, analizin daha derinlerine inersiniz. Bir tema, 'araştırma sorusuyla ilgili olarak veriler hakkında önemli bir şeyi yakalar ve veri seti içinde belirli bir düzeyde kalıplanmış yanıtı veya anlamı temsil eder' (Braun ve Clarke, 2006: 82). Tematik analiz mülakat soruları tarafından sınırlanan anahtar konu başlıkları ile ilk olarak sınırlandırılmıştır. Dolayısı ile bu çalışmada kodlar mülakat soruları ile tanımlanır. Kodlar tanımlandıktan sonra temalar belirlenmiş ve her tema mülakatlarda elde edilen verilerle örneklendirilerek açıklanmıştır. Tematik analiz süreci aşağıdaki Şekil 3.2’de belirtilmiştir.



Şekil 3.2: Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Mülakatlarında Elde Edilen Verilerin Tematik Analiz Süreci.

3.5.2. Çok Katmanlı Metin Analizi

Araştırmanın başında ve sonunda katılımcılar tarafından tasarlanan çok katmanlı metinler, çok katmanlı analiz yöntemi ile nitel olarak analiz edilmiştir. Çok katmanlı analiz yöntemi için Gebre ve Polman (2016) tarafından geliştirilen semiyotik

zenginlik veri analizi çerçevesi ile yapılmıştır. Bu analiz çerçevesi, tasarlanan bir metnin katman seviyesini ve anlamlandırma derecesini belirtir. Dolayısı ile semiyotik olarak zengin olan bir metnin bilinçli olarak tasarlandığı ve anlam oluşturma gücünün yüksek olduğu varsayılır. Çok katmanlı bilgi kaynaklarının, farklı katmanlar içinde çeşitli gösterim türlerini içerdiği kabul edilir. O'Halloran (2007), hareketli olmayan yani durgun çok katmanlı bir metinde, dil katmanının, görsel resim katmanının ve matematiksel katmanın anlam oluşturmak için birlikte iş birliği yapabileceğine işaret eder. Çok katmanlı metin analizi, metni oluşturan semiyotik kaynaklara ve metin içerisinde kullanılan gösterimlerin anlam oluşturma yani semiyotik değerini ortaya çıkarabilen bir veri analizi stratejisidir (O'Halloran, 2007). Bu araştırmada, katılımcılar tarafından oluşturulan bilgi kaynaklarının çok katmanlı analizi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, metindeki gösterim varyasyonların belirlenmesini içerir. İkinci aşama, tasarlanan metinlerdeki semiyotik zenginliğin ortaya çıkarılması için yapılır. Bilgi kaynakları metinlerinin semiyotik zenginliği, metinlerin anlam oluşturma değerini ve bilgi kaynaklarının tasarımında tasarım seçimlerini değerlendirmek için tasarlanmıştır.

3.5.2.1. Gösterimsel Varyasyonlar

Gösterimsel varyasyonlar aşağıdaki prosedürde ölçülür. Metin içerisinde kullanılan gösterimler öncelikle dilsel (yazılı dil) ve dilsel olmayan gösterimler olarak sınıflandırılır. Ayrıca, dilsel olmayan gösterimler sembolik, ikonik/şematik ve grafik/tablo olmak üzere üç gruba ayrılır. Lemke'ye (1998) göre ikonik gösterimler; örneğin bir süreci veya bir varlığı temsil eden, koşmak veya kalem gibi görüntüler gibi, temsil ettikleri varlık veya olgular ile fiziksel benzerliğe sahiptir. Dahası, bu gösterimler benzer fiziksel yapıları sürdürdükleri süreçleri, katılımcıları veya durumları belirtebilir. O'Grady ve O'Grady (2008: 93) sembolik gösterimlerin toplumsal olarak üretilen sembol sistemlerine dayanan soyut işaretler olduğunu ve gösterdikleri veya temsil ettikleri ile fiziksel veya yapısal benzerlikleri olmadığını belirtmektedir. Örneğin, “Radyasyon” sembolü, gönderge (işaret ettiği şey) ile herhangi bir fiziksel benzerliği olmayan sembolik bir gösterimdir. İkincisi, şematik gösterimler “bileşenleri tanımlama ve hiyerarşileri ve süreçlerin akışını temsil etme”

işlevi görür (Gebre ve Polman, 2016: 2674). Akış çizelgeleri ve organizasyon şemaları bu tür gösterimin örnek durumları olarak görülmektedir. Son olarak, çizelgeler ve grafikler, varlıklar, katılımcılar veya süreçler arasındaki nicel ilişkileri gösteren gösterimlerdir. Gebre ve Polman (2016) bu tür gösterimlerin soyut bilgiyi somutlaştırmak için uygun ve etkili olduğunu belirtmektedir. Bu kategoriye örnek olarak çizgi grafikler, piktografikler, tablolar veya balon grafikler verilebilir.

3.5.2.2. Gösterimlerin Semiyotik Zenginlik Parametresi Olarak Gösterimlerin Boyutsallığı

Gösterimlerin boyutluluğunun belirlenmesi, metindeki her tür sözlü olmayan gösterimin anlam oluşturma işlevlerinin ve potansiyellerinin ortaya çıkarılmasıyla başlar. Bu, her gösterimin bilgi amacını açıklayarak yapılır. Başka bir deyişle, her gösterim bilgi ile ilgili neyi temsil eder? Kullanılan gösterim farklı bilgiler sağlıyorsa veya aynı bilgiyi metinde bilgi kaynakları olarak kullanılan başka bir dilsel veya dilsel olmayan gösterimle tekrarlıyorsa. Gebre ve Polman (2016) metindeki her bir gösterimin hangi bilgilerin iletildiğinin belirlenmesiyle bu soruların yanıtlanabileceğini belirtmektedir. Bu veriler, kullanılan gösterimin yeni bilgiler sağlayıp sağlamadığını veya metindeki diğer dilsel veya dilsel olmayan gösterimler tarafından sunulan bilgileri tekrar edip etmediğini anlamaya yardımcı olur. Boyut, “tek tip gösterimler ile iletilen, temsil edilen konunun/içeriğin bir yönü” olarak görülür. Bu nedenle, boyut sayısının yüksek olması, bilgi kaynağındaki mesajların yapılandırılması için gösterimlerin veya semiyotik kaynakların tekrarsız (gereksiz veya cimri) bir şekilde anlamlı ve ekonomik kullanımını ifade eder.

Boyutluluk oranı, bilgi miktarının kullanılan dilsel olmayan gösterimlerin sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Başka bir deyişle, metindeki dilsel olmayan gösterimlerin taşıdığı bilgi sayısıdır. Boyut oranı, 1'den küçük, 1'e eşit ve 1'den büyüktür; bu, kullanılan bir veya daha fazla gösterimin birden fazla bilgi ilettiği anlamına gelir. Ayrıca semiyotik zenginlik, bilgi kaynaklarında gösterimlerin etkin ve anlamlı kullanımı olarak görülmektedir. Yaratıcılık yönü, farklı mesajları ileten çeşitli dilsel ve dilsel olmayan gösterim türlerinin kullanımıyla ilgilenir. Dahası, bu gösterimler birbirini tamamlar ve bilgi kaynağında birleşik ve eksiksiz bir mesaj

oluşturmak için birlikte çalışır. Bilgi kaynaklarının bu şekilde yapılandırılması, çok az gösterim kullanan (metin cimri) farklı ama ilişkili gösterimler içermediğinden ve gösterimler arasında benzersizlik gösterdiğinden, bilgi kaynaklarının tasarlanmasında uygun katman ve gösterim seçimleri içerir (Gebre ve Polman, 2016)

Yukarıda bahsedilen Gebre ve Polman’ın (2016) çok katmanlı metin analizi statejisinden yola çıkılarak aşağıda sunulan ‘çok katmanlı bir bilgi kaynağı analizi gözlem protokolü’ uyarlanmıştır (bkz. Şekil 3.3). Bu gözlem protokolü, tasarlanmış bir bilgi kaynaklarını analiz etmek ve bilgi kaynaklarının tasarım seçimlerini ve anlam oluşturma gücünü nicel olarak göstermek için kullanılmıştır. Ayrıca söz konusu bu gözlem protokolü, metnin temsili özellikleri ve semiyotik zenginliği hakkında nicel veriler sağlamaktadır.

Dilsel Gösterimler	Dilsel Olmayan Gösterimler						
	$R(f)$	Metnin İçerdiği Gösterim Tipi Sayısı			Sembolik	İkonik/ Şematik	Grafik/ Tablo
		1	2	3			
Boyut Sayısı (D)				Boyut Oranı (D/R)			

Şekil 3.3: Bilgi Kaynaklarının Çok Katmanlı Gösterim Analizi İçin Gözlem Protokolü.

Katılımcılar tarafından tasarlanan bilgi kaynaklarının çok katmanlı yapılarını ve anlam oluşturma gücünü göstermek için metinler nicel ve nitel olarak analiz edilmiştir. Çok katmanlı yapılarını analiz etmek için bilgi kaynaklarındaki dilsel ve dilsel olmayan gösterim seçenekleri analiz edilir. Bilgi kaynağı olarak tasarlanan metinlerin ve bu metinlerin tasarımda kullanılan gösterimlerin semiyotik

zenginliklerini yani anlam oluşturma güçlerinin analiz etmek için çeşitli katmanlardaki gösterimlerin boyutsallık oranı veya semiyotik zenginliği analiz edilmiştir.

şekil 3.3'teki belirtilen gözlem protokolü şunları içerir. Cümle seviyesinde dilsel gösterim sayısı ve anlamsal olarak dilsel olmayan gösterimler ile ilişkili olan ve olmayan dilsel gösterim frekanslarını içeri. **$R(f)$** metinde bulunan **dilsel olmayan toplam gösterim sayısını** belirtir. Metin içerisindeki gösterim tipi sayısı ise bir metinde kaç farklı gösterimin kullanıldığını gösterir. Diğer bilgi ise, gösterim tiplerinin kullanım frekanslarıyla alakalıdır. **Boyut Sayısı (D)**, metin içerisinde kullanılan dilsel olmayan gösterimlerin (dilsel gösterimlerde olmayan) içerdikleri bilgi sayısını ifade eder. **Boyut Oranı (D/R)** veya boyutsallık ise dilsel olmayan gösterimler ile sunulan bilgi sayısının (boyut) toplam dilsel olmayan gösterimlerin sayısına oranıdır. Bu oran, bilgi kaynağı olan metinlerde kullanılan semiyotik kaynaklar ve katmanların ne kadar ekonomik ve anlam oluşturma açısından etkili olduğunu ifade eder.

3.6. GÜVENİLİRLİLİK VE GEÇERLİLİK

3.6.1. Güvenilirlik

Yardley (2015) veri toplama araçlarının ve veri analizinin güvenilirliğini aynı ölçümlerin farklı katılımcılara başka araştırmacılar tarafından tekrar yapıldığında sonuçların aynı olma olasılığı olarak belirtir. Bu olasılığın yüksek olması toplanan verilerin güvenilir olmasını sağlar. Bu önemlidir, çünkü nicel araştırmacılar genellikle genelleştirilebilir yasalar geliştirmekle ilgilenirler ve bu nedenle, bir hata veya 'önyargı' kaynağı olarak görülen araştırmacının etkisini en aza indirmeye çalışırlar (Braun ve Clarke 2019: 179). Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirliği şu prosedür ile yapılmıştır. Boylamsal olarak kullanılan bilgi okuryazarlığı testleri daha önce (Hollis ve diğerleri, 2019), “The Development and Face Validity Testing of the Open Test of Information Literacy with Context-Specific Add-ons: OTIL” başlıklı araştırmalarında kullanılmıştır. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı ve günlük/akademik yaşamlarındaki uygulamaları hakkındaki bilgi ve

görüşlerini inceleyen çok katmanlı okuryazarlığı mülakatlarının soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış, sorular bir uzman tarafından dil ve içerik açısından incelenmiştir. Son olarak mülakat sorularının etkisini incelemek amacıyla, araştırmaya katılmayan ama araştırma katılımcıları ile benzer popülasyon özelliklerine sahip olan 2 katılımcı ile pilot mülakat yapılmış ardından mülakat soruları revize edilmiştir.

3.6.2. Geçerlilik

Bir ölçüm veya veri toplama aracının istenilen veri türünü veya gerçeğe dair bilgiyi elde edip edememe durumu olarak tanımlanır. Örneğin bilgi okuryazarlığı becerilerini ölçecek bir veri toplama aracının, bilgi okuryazarlığı kavramının operasyonel tanımı içerisinde ifade edilen gerçekleri içermesi gerekir. Araştırma süresince, katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlık becerilerine dair toplanan verilerin geçerliliğine dair bir tehdit ise süreç boyunca katılımcıların bu becerilerini etkileyecek araştırmanın müdahalesi kapsamı dışında olabilecek etkenlerdir. Bu ihtimali azaltmak ve katılımcılarda gerçekleşen değişimlerin, müdahalenin etkisinden olduğunu anlamak ve göstermek için üç kez yapılan testler ve haftalık modül sonu değerlendirme etkinlikleri uygulamaya konulmuştur. Böylece toplanan verilerin iç geçerliliği kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Braun ve Clarke (2019: 280) bir araştırmadan elde edilen verilerin ve sonuçların üzerinde çalışılan örneklemden daha büyük bir popülasyona genelleştirilebilmesini dış geçerlilik olarak tanımlar. Daha önce bahsedildiği gibi bu araştırmanın evreni olan bilgi belge yönetimi lisansüstü öğrencilerinden alınan bir örneklem evrenin daha geniş sayıda elemanlarına genelleştirilebilir ve istenilen sayıda bilgi ve belge yönetimi öğrencine genellenebilir.

Verilerin güvenilirlik ve geçerliliğini artıracak bir başka etken ise verilerin üç farklı veri toplama kanalından elde edilmesidir. Üçgenleme işlemini sağlayan bu veri toplama stratejisi, katılımcılardan farklı araçlar ile farklı zamanlarda elde edilen verilerin çaprazlanabilmesini sağlamış ve katılımcılar üzerinde gerçekleşen değişimler hakkında daha tutarlı kanılara ulaşılmasına olanak sağlamıştır.

Kısacası, veri toplama araçlarının güvenilirliği, güvenilirlik ve geçerlilik yönlerini içerir. Daha önce de belirtildiği gibi, veriler görüşmeleri ve katılımcı metin tasarımlarını içerir. Metin analizinin güvenilirliği, aşağıda belirtildiği gibi, değerlendiriciler arası ve değerlendiriciler arası güvenilirlikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca mülakat soruları pilot mülakatlarla test edilmiştir. Veri toplama ve veri analizinin geçerliliği çeşitli kaynaklardan gelmektedir. Dış geçerlilik, çalışmanın teoriye dayalı yönleri, geliştirilen veri analizi çerçevesi hakkındaki uzmanların görüşleri, zaman içindeki deneyim, verilerin üçgenlenmesi ve üye kontrolü sayesinde sağlanır. İç geçerlilik, araştırma bulgularının başka bağlamlarda veya durumlarda aktarılabilirliği veya genellenebilirliği aracılığıyla ele alınır.

Katılımcılar tarafından tasarlanan bilgi kaynaklarının çok katmanlı analizleri için kullanılan gözlem protokolünün güvenilirliğini tayin etmek için aşağıdaki prosedür izlenmiştir.

Smith ve diğerlerine (2013) paralel olarak, metinlerin semiyotik zenginlik ve gösterim analiz aracı geliştirilmiş ve aracın güvenilirliğini test etmek için Rui ve Feldman (2012) prosedürü izlenmiştir. Gözlem kriterleri ve gözlem kriterlerinin kodları, daha önce de belirtildiği gibi, çok katmanlı semiyotik analize ve Gebre ve Polman'ın (2016) çalışmasına dayandırılarak yapılmıştır. Bu nedenle, aracın geçerliliği için birincil kriter, çok katmanlılık ile ilgili önceki araştırmaların teorik ve ampirik temelleridir. Veri analiz aracının güvenilirliği, aynı kişinin iki ayrı zamanlarda aynı metinlere yaptığı kodlama (puanlayıcı içi) ve iki ayrı kişinin aynı metinlere yaptığı kodlama (puanlayıcılar arası) güvenilirlik prosedürleriyle test edilir. Değerlendirici içi güvenilirlik için aynı araştırmacı iki metni iki farklı zamanda analiz etmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik için alanında deneyimli iki araştırmacı aynı iki metni incelemiş ve verilen kategorik kodlar arasındaki benzerlik ve tutarlılık açısından karşılaştırma yapmıştır. Kodlar arasındaki tutarlılığı/benzerliği görmek için Cohen'in Kappa testini kullanılmıştır. Puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası güvenilirlik puanları aşağıdaki Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.2: Puanlayıcı İçi Kodlamanım Kappa Testi Benzerlik Oranları

	Dilsel İlişki	#Bir metindeki farklı gösterim tipi sayısı	Gösterim Sayısı	Gösterim Frekansları
<i>Bilgi Kaynağı</i> 1	,778	,739	,726	,853
<i>Bilgi Kaynağı</i> 2	,659	,753	,841	,775

Tablo 3.3: Puanlayıcılar Arası Kodlamanım Kappa Testi Benzerlik Oranları

	Dilsel İlişki	#Bir metindeki farklı gösterim tipi sayısı	Gösterim Sayısı	Gösterim Frekansları
<i>Bilgi Kaynağı</i> 1	,657	,719	,726	,743
<i>Bilgi Kaynağı</i> 2	,729	,746	,711	,765

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırmadaki veri toplama araçlarının ilki, uygulama öncesi gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bunlar sırasıyla; 1. bilgi okuryazarlığı testi, katılımcıların uygulama öncesi tasarladıkları bilgi kaynakları tasarımları ve çok katmanlı bilgi okuryazarlığı ön mülakatlarını içermektedir.

İkinci olarak, uygulama sırasında gerçekleştirilen 2. bilgi okuryazarlığı testidir.

Araştırmada son veri toplama araçları ise uygulama sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bu etkinlikler ise sırasıyla; katılımcıların uygulama sonrası tasarladıkları bilgi kaynakları, 3. bilgi okuryazarlığı testi ve uygulama sonrası son mülakatlardır.

Daha önce belirtildiği gibi bu araştırma nicel veri destekli nitel bir araştırmadır. Bu çalışmanın araştırma soruları ve bu soruların hangi verileri ile cevaplanmaya çalışıldığı aşağıda Şekil 4.1’de gösterilmiştir.

Giriş bölümünde belirtildiği gibi bu çalışmanın araştırma sorusu ve alt soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Ana Araştırma Sorusu: Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesi kapsamında hazırlanan öğretim etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı yetkinliklerini ne derece etkiler?

Alt Sorular:

1. Lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı pratikleri hakkında görüşleri nelerdir?
2. Lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı uygulamalarına yönelik bilgileri nelerdir?

3. Lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi kaynağı oluşturmalarına/tasarlamalarına yönelik becerileri nelerdir?
4. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretimi etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı uygulamalarına yönelik bilgilerini ne derece etkilemiştir?
5. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretimi etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi kaynağı oluşturmalarına/tasarlamalarına yönelik becerilerini ne derece etkilemiştir?
6. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretimi etkinlikleri lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi belge yönetimi öğrencilerinin çok katmanlı bilgi okuryazarlığı pratikleri hakkında görüşlerini ne derece etkilemiştir?



Şekil 4.1 Araştırma Soruları ve Bulgular Arasındaki Bağlantı.

4.1. UYGULAMA ÖNCESİ ELDE EDİLEN BULGULAR

4.1.1. Uygulama Öncesi I. Bilgi Okuryazarlığı Testi- Ön Test

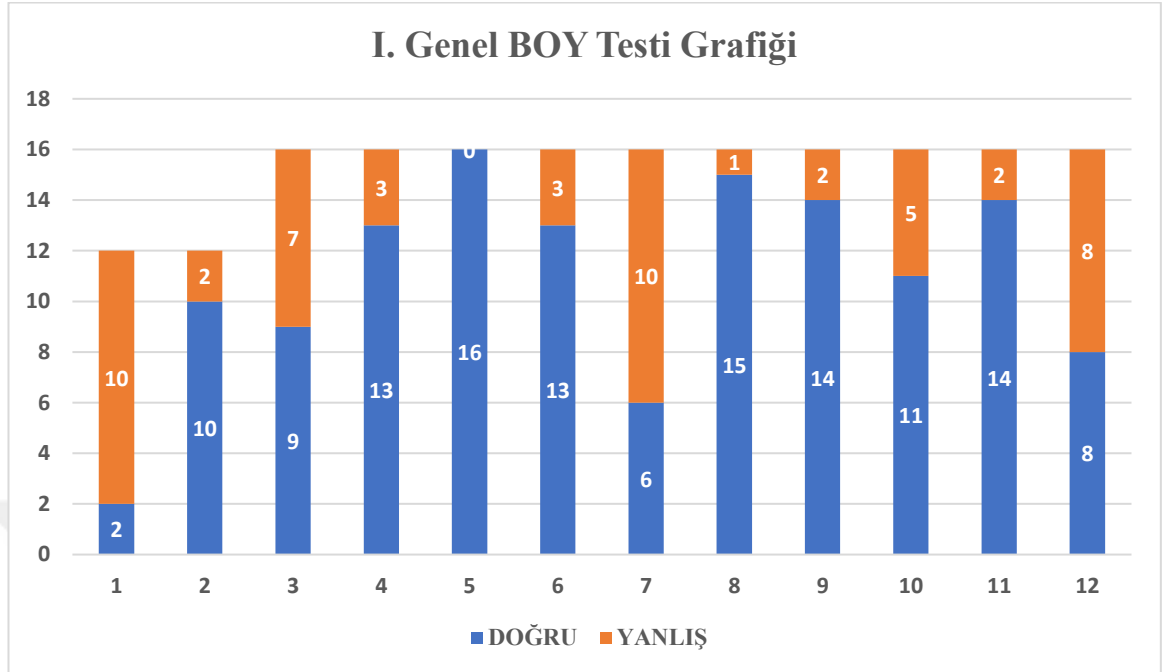
Söz konusu bu bilgi okuryazarlığı testleri boylamsal araştırmalar için tasarlanmış olup, birbiriyle eş değer sayılabilecek toplam da 3 farklı testten oluşmaktadır. Her bir test grubunun genel bilgi okuryazarlığı soruları ve yükseköğretim soruları olmak üzere iki kategoride sunulmuştur. Genel bilgi okuryazarlığı kategorisinde toplam 12 soru, yükseköğretim kategorisinin de ise toplamda 10 soru bulunmaktadır.

Genel bilgi okuryazarlığı testleri; 6 kategori türünde incelenmiştir. Bu kategoriler; (1) Bilgiyi keşfetme ve erişme becerisi, (2) Eleştirel düşünme becerisi, (3) Bilgileri etkin bir şekilde yönetme ve saklama becerisi, (4) Bilgileri kullanma ve oluşturma becerisi, (5) Bilgileri paylaşma ve iletme becerisi, (6) Bilgiyi çevreleyen etik sorunları anlama becerisi şeklindedir. Her bir genel bilgi okuryazarlığı testleri eşit olarak kategoriler halinde sunulmuş ve analiz edilmiştir.

Yükseköğretim soruları ACRL (2016) çerçevesine göre incelenmiştir. Ayrıca her çerçeveyi kapsayacak sorular mevcuttur ve her çerçeve her bir testte eşit olarak dağılım göstermemektedir. ACRL çerçevesi, yalnızca yükseköğretim kategorisini kapsamaktadır. Sorular 4 şıklı olup, 4 şık “bilmiyorum” yanıtını içermektedir. 4. şıklı işaretleyen katılımcıların sayıları grafikte bildirilmemekte olup, sadece doğru/yanlış cevapları grafikte gösterilmiştir.

Testlere 16 bilgi ve belge yönetimi yüksek lisans öğrencisi gönüllü olarak katılım sağlamıştır.

I. Bilgi okuryazarlığı testinin; genel bilgi okuryazarlığı testi ve yükseköğretim de bilgi okuryazarlığı testlerine ait bulgular aşağıdaki gibi Grafik 4.2 ve Grafik 4.3’te sunulmuştur.



Grafik 4.2 I. Genel Bilgi Okuryazarlığı (Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık) Testi Doğru- Yanlış Grafiği.

Yukarıda sunulan Grafik 4.2 I. Bilgi okuryazarlığı testinin ön testine ait olup, bilgi okuryazarlığı testinin ilki olan günlük yaşam kategorisine ait soruların bir analizidir.

Birinci soru; katılımcıların “Bilgiyi Keşfetme ve Erişme Yeteneği” bilgisini (görüşünü) sormaktadır. Grafikten de görüleceği üzere genel bilgi okuryazarlığı testinin ilk sorusuna 2 katılımcı doğru, 10 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

İkinci soru da “Bilgiyi Keşfetme ve Erişme Becerisine” ne odaklanmaktadır. Bu soruya ise 10 katılımcının doğru 2 katılımcının ise yanlış yanıt verdiği görülmektedir. İkinci soru, ilk soru ile aynı bilgi okuryazarlığı becerisi bilgisini ölçmektedir. Verilen yanıtlar birbirinin zıttı gibi görülmektedir. Bu soru, daha alt düzey bilişsel seviyede cevap içerdiğinden dolayı, önceki soruya verilen cevaplar ile örtüşmemektedir.

Testteki 3. soru, “Eleştirel Düşünme Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya; 9 katılımcı doğru, 7 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

4. soruda, “Eleştirel Düşünme Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruyu 13 katılımcı doğru, 3 katılımcı ise yanlış olarak yanıtlamıştır. 3. soru ile aynı beceriye odaklanan bu soruya verilen yanıtlar hemen hemen birbirine yakındır.

5. soru, “Bilgileri Etkin Bir Şekilde Yönetme ve Saklama Becerisi” bilgisini sormaktadır. Bu soruyu ise katılımcıların tamamı doğru yanıtlamıştır. Görüleceği üzere katılımcılar, bilginin organize edilmesi becerisine hakimdir.

6. soru da “Bilgileri Etkin Bir Şekilde Yönetme ve Saklama Becerisi” bilgisini sormaktadır. Bu soruyu ise katılımcıların 13’ü doğru, 3’ü ise yanlış olarak işaretlemiştir. Görüleceği üzere katılımcılar, “bilgileri etkin bir şekilde yönetme ve saklama becerisi”ne genel olarak hakimdir.

7. soru, “Bilgileri Kullanma ve Oluşturma Yeteneği” ile ilgilidir. Bu soruya 6 katılımcı doğru, 10 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

8. soru da “Bilgileri Kullanma ve Oluşturma Yeteneği” bilgisini sormaktadır. 15 katılımcının doğru olarak yanıtladığı bu soruya, bir katılımcı yanlış yanıt vermiştir. 7. soru ile benzer içeriğe sahip olmasına karşın, bu soruya daha fazla doğru yanıt verilmiştir. Bu durumun nedeni ise, söz konusu sorunun günlük yaşantı bilgi pratiklerine yansımış olması olarak düşünülmektedir.

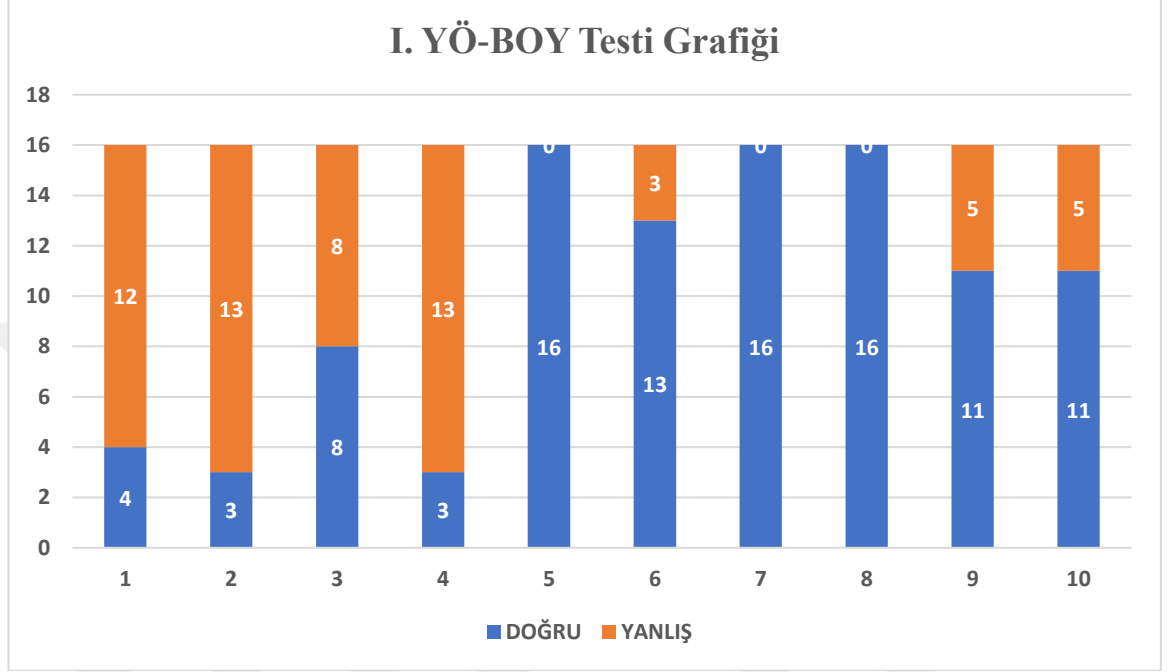
9. soru, “Bilgileri Paylaşma ve İletme Yeteneği” ile ilgilidir. Bu soruya katılımcılar tarafından 14 doğru, 2 yanlış yanıt verilmiştir.

10. soru da “Bilgileri Paylaşma ve İletme Yeteneği” ile ilgilidir. Bu soruya, 11 katılımcı doğru, 5 katılımcı ise yanlış olarak yanıt vermiştir.

11. soru, “Bilgiyi Çevreleyen Etik Soruları Anlama Becerisi” bilgisini ölçmektedir. 14 katılımcı doğru, 2 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

12. soru da “Bilgiyi Çevreleyen Etik Soruları Anlama Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya ise, 8 katılımcı doğru, 8 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir. Bu soru, 11. soru ile aynı beceriyi ölçmektedir. Verilen yanıtlar ise birbiriyle örtüşmediği görülmektedir.

Bunun olası nedeni ise, 11. sorunun bilgi seviyesinde soru içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.



Grafik 4.3 I. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Testi Doğru- Yanlış Grafiği.

Yukarıda sunulan Grafik 4.3 1. Bilgi okuryazarlığı testinin ön testine ait olup, bilgi okuryazarlığı testinin ikincisi olan yükseköğretim kategorisine ait soruların bir analizidir.

Birinci soru; “Stratejik Keşif Olarak Arama” çerçevesiyle ilgilidir. Katılımcılar bu soruya 4 doğru, 12 yanlış yanıt vermişlerdir. Bu yanıtlar, katılımcıların gene olarak bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlamına gelmektedir.

2. soru, “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgili olup, söz konusu bu soruya 3 katılımcı doğru, 13 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

3.soru, “Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır” çerçevesi kapsamında değerlendirilmiştir. Katılımcıların 8’i bu soruya doğru, 8’i ise yanlış cevap vermiştir.

4. soru, “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgilidir. Bu soruya katılımcıların 3’ü doğru, 13’ü ise yanlış cevap vermiştir. Soru iki ile aynı kapsamda

değerlendirilen bu soruya verilen cevaplar göstermektedir ki, katılımcıların bu çerçeve hakkında yeterli seviye de bilgisi bulunmamaktadır.

5. soru, “Sorgulama Olarak Araştırma” çerçevesi kapsamında değerlendirilebilir. Bu soruya, katılımcıların tamamı doğru yanıt vermiştir.

6. soru, “Bilimsel İletişim” çerçevesiyle ilgilidir. Bu soruya; 13 katılımcı doğru, 3 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

7. soru, “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgilidir ve katılımcıların tamamı bu soruyu doğru yanıtlamıştır.

8. soru da “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgilidir ve katılımcıların tamamı bu soruyu doğru yanıtlamıştır. 2, 4 ve 7 ve 8.’ci sorular aynı çerçeve kapsamında değerlendirilmiştir. 2. ve 4. Sorulara verilen yanıtlar ile 7. ve 8. sorulara verile yanıtlar ilgi çekici olup, katılımcıların bu çerçeve hakkında yeterli bilgisinin olmamasını göstermektedir. Ayrıca soruların kolaylık zorluk derecesi ve 7. ve 8. Soruların bilgi seviyesinde sorular olmasından kaynaklı olarak yukarıda böyle bir tablo ile karşılaşıldığı düşünülmektedir.

9. ve 10 sorular, “Bilginin Değeri Vardır” çerçevesi kapsamında değerlendirilmiştir. Söz konusu her iki soruya da 11 katılımcı doğru, 5 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

I. Test yani ön testin yanıtlarıyla oluşturulan, bu iki grafik genel olarak değerlendirildiğinde, söz konusu bu grafikleri oluşturan sorular, katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmadan sunulmuş ve yanıtlar toplanmıştır. Türkiye’deki bütün Bilgi ve Belge Yönetimi lisans müfredatlarında Bilgi okuryazarlığı dersi mevcuttur. Katılımcılarda, Bilgi ve Belge Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi olduğundan dolayı, bilgi okuryazarlığı konusunda temel bilgilere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle söz konusu soru içerikleri temel seviyede bilgi pratiklerini ölçmeye yönelik olduğunda, sorulara verilen doğru yanıtların sayısında artış gözlenmiştir. Fakat üst seviye bilişsel beceriler gerektiren ve bilgileri akademik veya günlük yaşamındaki bilgi okuryazarlığı pratiklerine yansıtmayı gerektiren sorularda ise yanlış yanıtların

sayısında artış görülmektedir. (Örneğin; YÖ BOY testi 8. Sorusu: 8. Öz/Özet aşağıdakilerden hangisidir?)

4.1.2. Uygulama Öncesi Bilgi Kaynağı Tasarımları

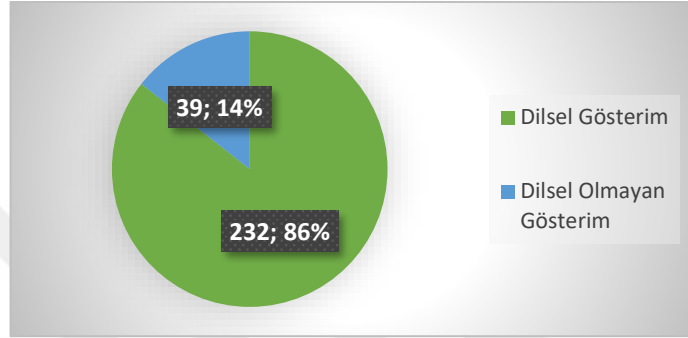
Daha önce belirtildiği gibi çok katmanlı bilgi okuryazarlığı yetkinliklerine sahip olan bireyler bilginin sosyal oluşum süreçlerinde bilginin sadece tüketicisi olmayan ve bilgi oluşumuna da katkıda bulunan bireylerdir. Bilgi okuryazarlık pratiklerinde bu role sahip olan bireyler çok katmanlı bilgi kaynaklarını anlamlandırır ve tasarladıkları çok katmanlı bilgi kaynakları ile bilgi oluşumuna katkıda bulunurlar. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığını araştıran bu çalışmada, katılımcıların çok katmanlı metinleri anlamlandırma becerilerini ortaya çıkarmak için mülakatlarda sorular sorulmuştur. Çok katmanlı okuryazarlığın bir parçası olan metin tasarlama becerisini ortaya çıkarmak için katılımcılar yaptıkları bir araştırma süreci sonucunda bilgi kaynakları tasarlamışlardır. Bu bölümde katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretim etkinlikleri öncesi tasarladıkları bilgi kaynakları analiz edilmiştir.

Etkinlik Öncesi Katılımcı Tasarımları

Katılımcıların tasarladıkları bilgi kaynağı yöntem kısmında belirtilen veri analizi stratejisi ile analiz edilmiş ve bulgular ona göre sunulmuştur. Katılımcıların tasarladığı 10 adet bilgi kaynağından rastgele 4 adet bilgi kaynağı seçilerek analiz edilmiştir. Bu başlık altında toplamda 64 adet bilgi kaynağının analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların ilk bölümünde nicel veriler sunulmuştur. Nicel veriler, gösterimsel seçeneklerin toplam sayısını, dilsel olmayan gösterim türlerinin sayısına ilişkin metin frekansını, dilsel olmayan temsillerin frekansını, ve boyutluluk ve semiyotik zenginliğin bir parametresi olan toplam boyutluluk oranını içermektedir. Daha sonra, katılımcı tasarımı olan örnek dört adet bilgi kaynağı gösterilmiş ve nitel olarak analiz edilmiştir.

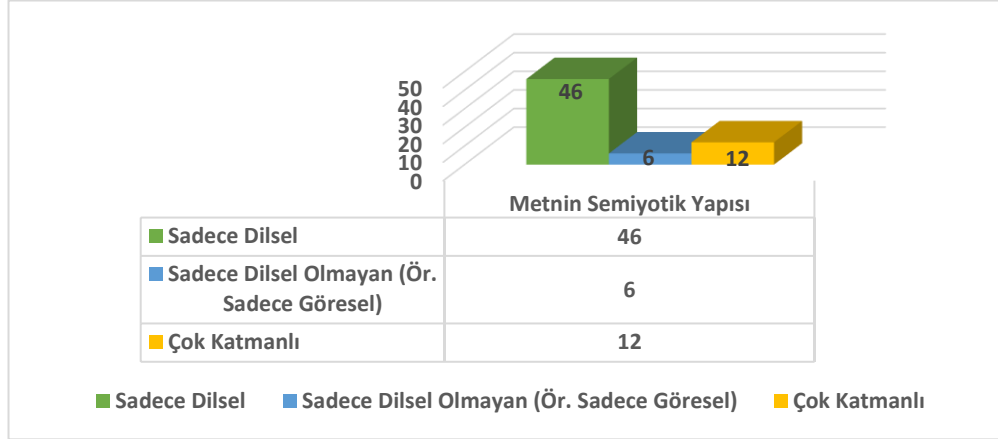
Nicel Sonuçlar

Aşağıdaki Grafik 4.4'te, 64 metnin tümü için dilsel ve dilsel olmayan gösterimlere ilişkin gösterim seçeneklerinin sıklığı gösterilmektedir. Gösterim, bilgi sağlayan en küçük anlam birimi olarak kabul edilir. Dilsel gösterimler için en küçük anlam birimi bir cümle olarak kabul edilmiştir.



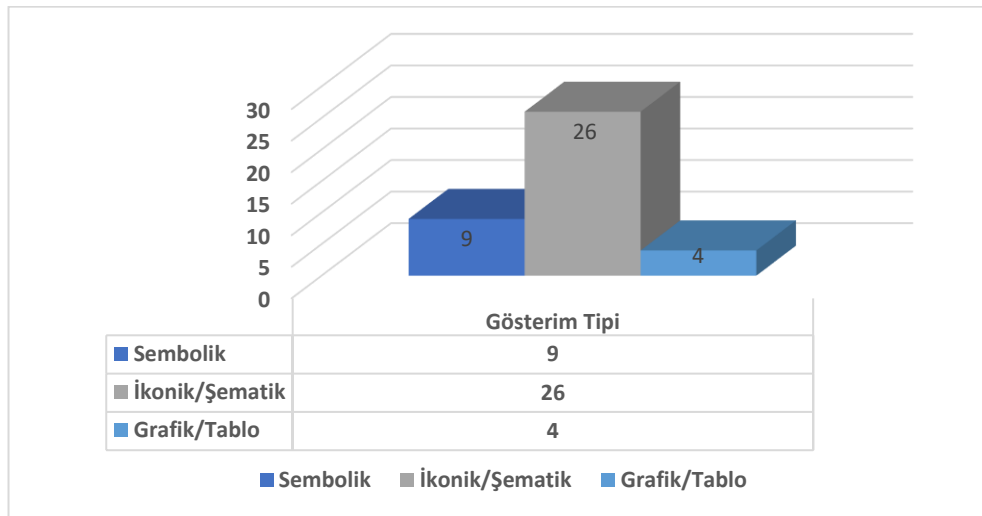
Grafik 4.4 Uygulama Öncesi- Bilgi Kaynaklarındaki Dilsel ve Dilsel Olmayan Katman Frekansları.

Veriler, 64 bilgi kaynağında toplam 271 gösterim olduğunu ve bu seçeneklerden 232'sinin (%84) dil katmanında dilsel gösterimler olduğunu göstermektedir. Veriler ayrıca tüm bilgi kaynaklarındaki gösterim seçeneklerin 39'unun (%14) sembolik, ikonik/şematik veya matematiksel (grafikler, çizelgeler vb.) gösterimler dahil olmak üzere dilsel olmayan gösterimler göstermektedir. Bu, bilgi kaynaklarında baskın katmanın dil katmanı olduğu anlamına gelir. Dil katmanı dışındaki katmanların sınırlı kullanımı, bilginin anlam oluşturma açısından daha az erişilebilirliğe işaret eder ve bilgiyi göstermede düşük anlam oluşturma gücüne neden olur.



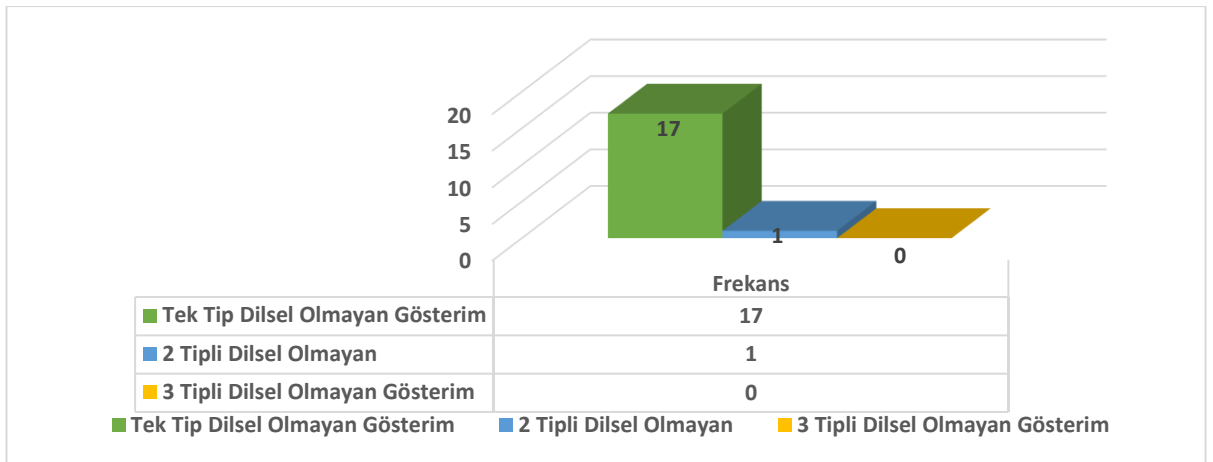
Grafik 4.5 Uygulama Öncesi- Katman Yapısı ile İlgili Metinlerin Frekansları.

Yukarıdaki Grafik 4.5, bilgi kaynaklarının katman yapısını ve katman seçimlerini göstermektedir. Veriler, 46'sı dil katmanında, 6'sı görsel imge katmanında ve 12 si çok katmanlı olmak üzere 64 metinden 52'sinin tek katmanlı (modlu) yapıda olduğunu göstermektedir. Bu, bilgi kaynaklarının sadece 12'sinin çok katmanlı metin yapısında olduğu anlamına gelir. Ekranların, özellikle kullanıcı dostu ekranların, katmansal (modsal) ve gösterimsel seçenekler açısından geniş tasarım kolaylıkları sağladığı iyi bilinmektedir. Sonuç, katılımcıların çoğunluğunun bilgi kaynaklarının tasarlanmasında diğer katmanları ve bunların olanaklarını yeterli olarak kullanmadığı şeklinde yorumlanabilir.



Grafik 4.6 Uygulama Öncesi-Dilsel Olmayan Gösterim Türlerinin Frekansları.

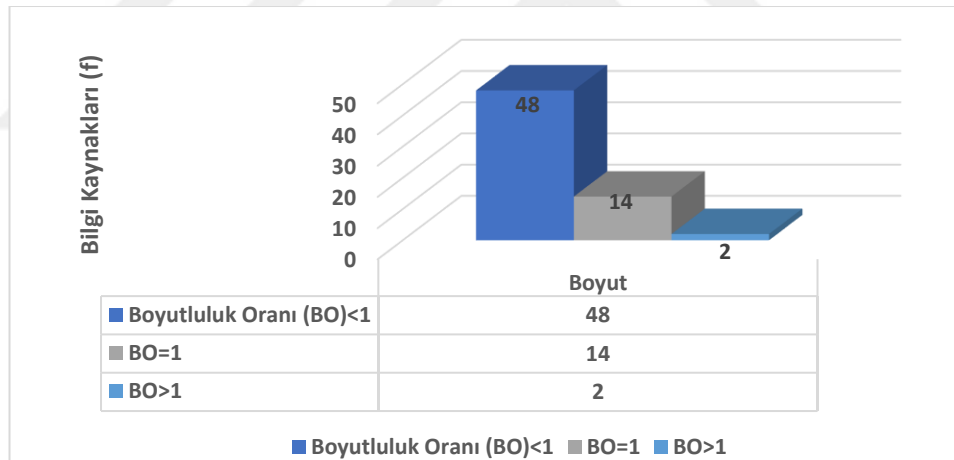
Yukarıdaki Grafik 4.6 tüm çok katmanlı ve yalnızca dilsel olmayan bilgi kaynaklarında kullanılmış dilsel olmayan gösterim türlerinin frekanslarını göstermektedir. Daha önce belirtildiği gibi, incelenen toplam 64 bilgi kaynağının 271 gösterimi bulunmaktadır. Söz konusu bu gösterimlerin de 232'si dilsel katmanda ve 39'u ise dilsel olmayan katmanda seçilmiştir. Dilsel olmayan gösterimlerin 26'sı ikonik/şematik, 9'u sembolik ve sadece 4'ü grafik veya tablo içeren matematiksel temsillerdir. Veri analizi kısmında belirtildiği gibi, ikonik/şematik gösterimler/işaretlerde gösteren ve gösterilen arasında fiziksel benzerlik vardır. Çoğunlukla, katılımcılar bilgileri ikonik/şematik seçenekler kullanarak göstermeyi seçmişlerdir. Örneğin, kütüphanedeki bir sahnenin fotoğrafı, karikatür çizimi veya kütüphanede kullanılan bir aracın resmi şematik gösterimlerle gösterilir. Matematiksel temsil kullanımının düşük olması, bilgi kaynağının içeriğinde yer alan varlıklar/olgular arasında nicel veya matematiksel ilişkilerin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar matematiksel temsilleri kullanarak nicel bilgiler sağlamıştır. Sembolik temsiller çoğunlukla kütüphanelerde kullanılan semboller veya belirli bir kurum veya kuruluşu ifade eden logoları içerir. İncelenen bilgi kaynaklarında katılımcılar, genellikle ikonik/şematik gösterimler ve sözlü gösterimlerle ifade etmek istedikleri anlamı göstermek için kullanmışlardır.



Grafik 4.7 Uygulama Öncesi- Dilsel Olmayan Gösterim Türlerine İlişkin Metinlerin Frekansları.

Yukarıda bulunan Grafik 4.7, bir bilgi kaynağında kaç farklı dilsel olmayan gösterim türü içerdiklerine ilişkin bilgi kaynaklarının sıklığını göstermektedir. Daha

önce de belirtildiği gibi, dilsel olmayan gösterimler de dahil olmak üzere toplam 12 metin (6 sadece dilsel olmayan metin ve 12 çok katmanlı metin) veya bilgi kaynağı bulunmaktadır. 18 metnin 17'si (%95) tek tür dilsel olmayan temsile dahil edilmiştir. Örneğin yazının yanında sadece sembolik türden dilsel olmayan gösterim olması gibi. Bu, katılımcıların tasarımlarında dilsel olmayan çeşitli temsil türlerini kullanmadıkları anlamına gelir. Bunlar çoğunlukla ikonik/şematik temsillerdir. Gösterim türlerinin kullanılmasının biraz konuya veya içeriğe bağlı olduğu söylenebilir. Örneğin, katılımcılar bir kurumun kendisini tanıttıklarında ikonik/şematik gösterimleri tercih etmişlerdir. Aynı şekilde, bir kütüphanenin belirli bir birimini gösterdiklerinde, tasarımlarında genellikle ikonik/şematik gösterimi kullanmışlardır. Bununla birlikte, dilsel olmayan gösterim türlerine ilişkin bu seçim oranı, farklı gösterimlerin anlam oluşturma güçlerinin kullanmadıkları için, bilgi kaynaklarını yüksek anlam oluşturma gücüne sahip kılmak için oldukça sınırlıdır.



Grafik 4.8 Uygulama Öncesi- Bilgi Kaynaklarının Boyut Oranı (Gösterimsel Zenginlik) Frekansları.

Yukarıda sunulan Grafik 4.8, tüm bilgi kaynaklarının boyutsallık oranlarını göstermektedir. Her bir dilsel ve dilsel olmayan gösterimin gösterdiği her bir bilginin analizinden sonra, dilsel gösterimin diğer gösterimlerde (dilsel gösterimler dahil) var olan bilgileri tekrar edip etmediğine, metinlerde başka bir gösterimle gösterilmeyen bir bilgiyi gösterip göstermediğine veya birden fazla bilgiyi gösterip göstermediğine karar verilmiştir. Bu verileri elde ettikten sonra, her gösterim için boyut oranı hesaplanmıştır. Boyutsallık oranı ya da göstergebilimsel zenginlik, bilgi

kaynaklarındaki etkin, ekonomik ve bilinçli tasarım seçimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Veriler, 64 bilgi kaynağının, 48'inin boyut oranının 1'den düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum bu bilgi kaynaklarının gösterimlerinin ya dilsel gösterimlerle sunulduğunu ya da ya da dilsel gösterimlerle sundukları bilgileri anlamsal olarak tekrar eden dilsel olmayan gösterimi ifade etmektedir. Diğer taraftan, 64 bilgi kaynağının 14'ünün boyut oranının 1'e eşit olduğunu yani bu bilgi kaynakları dilsel olmayan bir tane alam sunduğunu belirtmekte olup ve sadece 2 bilgi kaynağının ise boyut oranını da 1'den büyük olduğunu göstermektedir. Bu durum ise 2 bilgi kaynağının dilsel olmayan gösterimde farklı bir anlam sunduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular, bilgi kaynaklarının çoğunluğunun, bilgiyi diğer insanlara sunmada anlam oluşturma gücü ve kolaylığı açısından sınırlı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bu durum, gösterimlerin başka bir gösterimlerde zaten var olan benzer bilgileri tekrarladıkları için etkisiz ve ekonomik olmadığını göstermektedir. Bilginin çoğunluğunun kullanıcıları içeriği anlamlandırmada ve anlamada zorluk çekebilir. Fark edildiği gibi, bu durum bilgi kaynaklarını okurken okuyucuların dikkatini bile dağıtabilir ve bilgiyi anlamada azalmaya neden olabilir (Herrlinger vd., 2017).

4.1.2.1. Katılımcıların Uygulama Öncesi Bilgi Kaynağı Tasarımlarına İlişkin Örnek Durumlar

Bu bölüm örnek vakaların (katılımcı tasarımlarının) analizini içermektedir. Örnek olarak seçilen bilgi kaynakları; katman yapısı, dilsel olmayan temsil türleri ve bilgi kaynaklarının boyut oranı ile ilgili çeşitli durumları gösterecek şekilde seçilmiştir. Resim 4.1'de gösterilen bilgi kaynağı, bir kütüphanenin teknik hizmetleri hakkında bilgi içermektedir.

b) Teknik Hizmetler

- Koleksiyonu geliştirme politikası çerçevesinde kitap, süreli yayın, tez, mikro-film, görsel-işitsel araçlar (video, kaset, CD, DVD, ses kaseti), elektronik bilgi kaynakları vb. gibi her türlü kütüphane materyalinin seçimi, satın alınması ve bağış veya değişim yolu ile sağlanması; sağlanan kütüphane materyalinin uluslararası standartlara ve kütüphane kataloglama politikasına göre kataloglanması, sınıflandırılması, kaydedilmesi, etiketlenmesi ve bilgisayar programına kaydedildikten sonra kullanıcıların hizmetine sunulması; raflara yerleştirilen materyalin bulunabilirliğini sağlamak amacıyla bilgilendirme ve yönlendirme levhalarının hazırlanması; koleksiyonun güncel tutulması amacıyla periyodik olarak ayıklanması hizmetlerini kapsar.

Resim 4.1: Uygulama Öncesi-Katılımcı 1 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.

Yukarıda sunulan Resim 4.1.'de görüleceği gibi, bu bilgi kaynağının cümle düzeyinde toplam 3 anlam birimi vardır. Bütün cümlelerdeki en küçük bilgi veya anlam birimleri, dilsel gösterimlerle sunulmuştur. Bu nedenle tüm tasarım seçimleri dilsel gösterimleri içermektedir. Bu metnin, bazı bilgi parçalarını daha iyi göstermek için başka gösterim ve katman seçenekleri olabileceğinden, bilgilerin anlamlandırılmasında sınırlı olarak kabul edilmektedir. Örneğin, bu metinde CD'ler veya kataloglama sürecini açıklayan simgeler kullanılmalıydı. Bu sayede bilgiler daha kolay, daha hızlı ve daha anlaşılır bir şekilde gösterilebilecektir. Üstelik bu durumda bu metni sadece Türkçe bilen kişiler anlamaktadır. Dilsel olmayan diğer temsil türlerinin kullanılması, bilgi kaynağını Türkçe bilmeyen diğer kişiler tarafından anlaşılabilir hale getirebilir. Sonuç olarak bu metnin, boyut oranı sıfırdır çünkü dilsel olmayan temsiller tarafından gösterilen hiçbir bilgi bulunmamaktadır.

Özel Koleksiyonlar ve Nadir Eserler

- Kütüphanenin 2. katında bulunan Özel Koleksiyonlar bölümünde **nadir ve kıymetli kitaplar, dergiler, basılı olmayan materyaller** bulunmaktadır.
- Bu bölüm kapalı raf sistemi ile çalışır. Gerekğinde özel koleksiyon bölümü görevlisinden alınacak izinle kullanılabilir.
- Bu bölümde Prof. Dr. Yılmaz Büyükerşen bağışı materyaller de bulunmaktadır. Bu materyaller herhangi bir kısıtlama yoksa ödünç alınabilir.
- Özel Koleksiyonlar ve Nadir Eserler bölümleri Pazartesi - Cuma 8:30-12:00; 13:30-18:00 saatleri arasında kullanılabilir.

Resim 4.2: Uygulama Öncesi- Katılımcı 5 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.

Yukarıda Resim 4.2’de gösterilen bilgi kaynağı, bir kütüphanedeki özel koleksiyonlar ve nadir koleksiyonlar hakkında bilgiler içermektedir. Bu metinde, cümle düzeyinde toplam 4 anlam birimi vardır. Yukarıdaki Resim 4.1’e benzer şekilde, bütün cümlelerdeki en küçük bilgi veya anlam birimleri dilsel temsiller aracılığıyla gösterilmekte ve bu nedenle tüm tasarım seçenekleri dilsel temsilleri içermektedir. Dilsel olmayan gösterimler tarafından gösterilen hiçbir bilgi olmadığı için boyutluluk oranı sıfırdır. Bu metnin ayrıca, başka gösterim ve katman seçimleri olabileceğinden, bilgilerin anlamlandırılmasında sınırlı olarak kabul edilmektedir.

Örneğin, kütüphanede ilgili koleksiyonun yerini göstermek için ikonik/şematik bir temsil olmalıdır. Bu sayede kütüphaneye aşina olmayan kişilerin koleksiyon yerini bulmaları daha kolay olabilecektir. Ayrıca, çalışma saatlerini göstermek için bir zaman çizelgesi ve saat simgesi olmalıdır. Bu şekilde, bilgi kaynağının göstergebilimsel ve katman yapısı daha zengin hale getirilebilecek ve her birini anlamlandırabilecektir. Grafik 4.2’de gösterildiği gibi, bilgi kaynaklarının çoğunluğunun, Resim 4.1’de gösterilen bu bilgi kaynağı ve bilgi kaynağına benzer şekilde aynı katmanda ve semiyotik kaynak yapısında olduğuna dikkat edilmelidir.



Resim 4.3: Uygulama Öncesi-Katılımcı 9 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.

Yukarıda Resim 4.3’te sunulan bilgi kaynağı, dil katmanı ve görsel görüntü katmanını içeren çok katmanlı bir bilgi kaynağı veya çok katmanlı metindir. Bu metinde, kütüphanenin sesli kitaplarına ve bunlara internete bağlı dijital araçlarla nasıl

erişileceği hakkında bilgileri içermektedir. Metinde, 8 dilsel ve 8 dilsel olmayan gösterim bulunmaktadır. 8 dilsel olmayan gösterimin; 5'i ikonik, 3'ü de şematik dilsel olmayan gösterim şeklindedir. Bu nedenle, bu metinde dilsel olmayan gösterimin iki farklı türü kullanılmıştır. Dilsel olmayan gösterimlerle gösterilen ve dilsel gösterimlerle gösterilmeyen toplam 9 bilgi vardır.

Resim 4.3'te sunulan bilgi kaynağı; 8 adet dilsel olmayan gösterimle 9 farklı bilgi sunmaktadır. Yeşil alanda bulunan ikonlardan 5 bilgi, elde tutulan tablet şemasından 1 bilgi, kulaklık şemasından 1 bilgi (bilgiye dinleyerek de erişebilirsiniz), kitaplık gösteren tablet şemasında ise 2 bilgi sunulmuştur. Yani kitaplık gösteren tablet; kütüphane kaynaklarını sanal ortamda görebilirsiniz ve uzaktan erişebilirsiniz bilgisini sunmaktadır.

Bu nedenle bu bilgi kaynağının boyut oranı 1,125'tir (Bir metnin dilsel olmayan gösterimler tarafından sunulan bilgi sayısını dilsel olmayan gösterimler sayısına bölmesiyle boyut oranı hesaplanır; $9/8=1,125$) ve 1'den büyüktür. Bu bilgi kaynağı göstergebilim açısından zengindir ve bilgiyi anlaşılır bir şekilde sunmaktadır. Bilgi kaynağının tasarımı, ekran tabanlı uygulamalar tarafından sağlanan ekran ve tasarım araçlarının faydaları olan çeşitli tasarım seçeneklerini içermektedir.



Resim 4.4: Uygulama Öncesi-Katılımcı 13 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.

Yukarıda Resim 4.4'te gösterilen bilgi kaynakları aynı zamanda çok katmanlı bir bilgi kaynağı veya dil katmanı ve görsel görüntü katmanı dahil çok katmanlı bir metindir. Bu bilgi kaynağı, kütüphane içindeki kitapların güvenliği ile ilgili bilgileri

içermektedir ve bu bilgi kaynağının 2 dilsel, 4 dilsel olmayan gösterimi bulunmaktadır. Metinde dilsel olmayan 4 ikonik/şematik gösterim vardır. Bu nedenle, tek tip dilsel olmayan gösterim kullanılmıştır. Dilsel olmayan gösterimlerle gösterilen ve dilsel gösterimlerle gösterilmeyen (sadece dilsel olmayanla ifade edilen) toplam 4 bilgi bulunmaktadır. Bu durum bize tüm dilsel olmayan temsillerin yalnızca bir parça bilgi sağladığını söylemektedir. Her resim, güvenlik şeridinin kitapların içinde nerede bulunabileceği hakkında bilgi vermektedir. Bu durumda boyut oranı 1'e eşittir ($4/4=1$). Bu, dilsel temsillerde yer almayan yalnızca bir bilgiyi içeren dilsel olmayan temsillerin tipik bir örneğidir. Bu bilgi kaynağı, Resim 4.1 ve Resim 4.2'de gösterilen bilgi kaynaklarına kıyasla göstergesel olarak daha zengin görülebilir ve bilgiyi daha anlaşılır bir şekilde sunar.

Bu sonuçlar katılımcıların bilgi kaynaklarını dijital araçlar kullanarak tasarımlarına rağmen, bilgi kaynaklarının çoğunluğunun dil katmanını içeren tek katmanlı (monomodal) olması şaşırtıcıdır. Veriler ayrıca metinlerin gösterimsel seçenekleri açısından oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Son olarak, tasarım seçimlerinde göstergebilimsel zenginliğin olmaması nedeniyle bilgi kaynaklarının anlam oluşturma gücü düşük bulunmuştur.

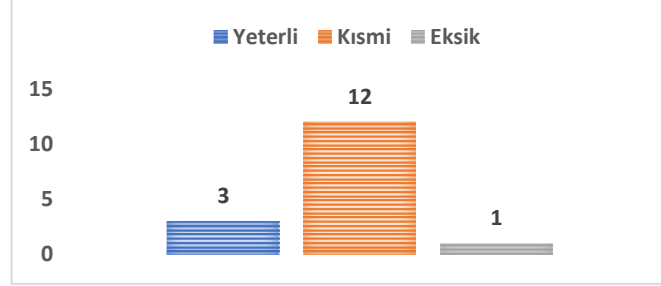
4.1.3. Uygulama Öncesi Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Bireysel Mülakatları- Bireysel Ön Mülakatlar

Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı mülakatlarında katılımcılara, çok katmanlı okuryazarlık ve ACRL (2016) bilgi okuryazarlığı çerçevesi hakkında kendi günlük ve akademik yaşamları üzerinden açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Mülakat sorularına verilen cevaplar tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve bulgular verilen cevapların yeterliliği açısından nicel olarak belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların verdikleri cevap örnekleri bir tema çerçevesi altında sunulmuştur.

(1) Dijital Çağ ve Bilgi Pratikleri

Mülakatın birinci bölümü dijital çağ bilgi pratikleri üzerinde odaklanmıştır. Bu bölümüm 1. sorusu “*internetin olduğu (günümüzde) ve olmadığı dönemlerde bilgi arama, bulma, kaydetme ve paylaşma gibi pratikleri nasıl karşılaştırırsınız?*” şeklinde

sorulmuştur. Verilen cevaplar yeterlilik bakımından ‘eksik’, ‘kısmi yeterli’ ve ‘yeterli’ olarak kodlanmış ve değerlendirilmiştir. Grafik 4.9’ da bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.9: Bilgi Pratikleri Cevap Yeterlilikleri.

Grafiğe bakıldığında katılımcıların çoğunluğu kısmi yeterli cevap vermiş ve cevapların üç tanesi yeterli bulunmuştur. Bu bulguya göre katılımcılar genel olarak dijital çağda bilginin nasıl aranması, bulunması, kaydedilmesi ve paylaşılması gibi işlemlerde yeteli bilgiye sahip değildirler. Aşağıda katılımcılar tarafından verilen örnek cevaplar ve ilgili yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.

Katılımcı 2: *Bu süreçler internet çağıyla çok daha kolay hale geldiği apaçık ortada. Ama bir yandan da şöyle bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Bunların doğruluğunu ve güvenilirliğini tartışma noktasında da birtakım zorluklarda çıkıyor karşımıza. Dolayısıyla internetin bunları kolaylaştırıcı bir unsur olmasının yanında güvenilirliği ve geçerliliği konusunda ekstra düşünülmesi gerekmektedir. Çünkü internetin olmadığı dönemlerde kütüphanelerden daha çok yararlanılıyordu.*

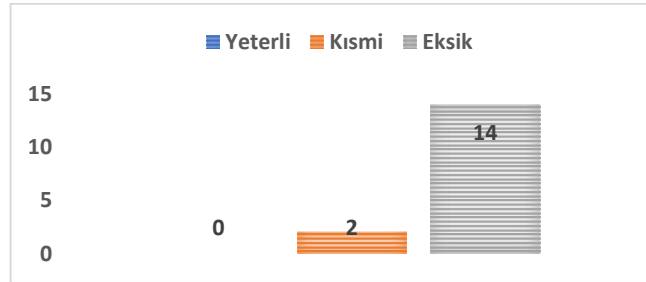
Paylaşma ise, internetin faydaları çok fazla ben şu an da elime geçen dokümanları listemdeki tüm arkadaşlarımla örneğin WhatsApp üzerinden paylaşabiliyorum. Ve bunun mekan zaman kısıtlaması da yok.

Bu katılımcı bu soruya kısmi yeterli olarak cevap vermiştir. Katılımcı bilginin kolaylıkla ve hızlı bir şekilde yayıldığını/paylaşıldığını ifade ederek, bilginin aranması ve depolanması gibi hususlarına açıklık getirmemiştir. Ayrıca bu gibi durumların bilgi okuryazarlığı pratiklerine yansımaları açısından bilgilerin güvenilirliğini öne çıkarmıştır. Cevaplara bakıldığında katılımcılar, dijital çağın teknik gelişmeler ile ortaya çıkardığı “ethos” yani kültür yerine daha çok bilginin güvenilirliği hususunu vurgulamışlardır. Aşağıdaki cevap buna açık bir örnek olarak sunulabilir.

Katılımcı 1: *Şu an internet bilgiyi paylaşma bulma konusunda kolaylık sağlıyor ama şöyle düşünüyorum. Az bilgi kaynağı olmasına rağmen bilgiler daha güvenilir. Şu an inanılmaz bilgi kirliliği olduğunu düşünüyorum. Her önüne gelen her şey yazabiliyor. Her önüne gelen kaynak belirtmeden söyleyebiliyor. Bu bence araştırma yapanlar için tabi ki olumsuz bir etken. O yüzden eski dönemlerde bu klasik bilgi edinme yöntemlerinin daha etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum.*

Bu katılımcı yeni teknik araç ve ortamların getirdiği imkan ve kolaylıklara odaklanmak yerine güvenilirlik kaygısının geleneksel ortamlarda az olduğunu vurgulamış ve bu kaygısında yeni teknik ve kültürde ortaya çıktığını ima etmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar genel olarak katılımcıların dijital çağda ortaya çıkan teknik ve kültürün oluşturduğu bilgi pratikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve hatta bu gelişmeleri bilgi okuryazarlığı ile ilgili olarak bir tehdit unsuru olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Mülakatın dijital çağ bilgi pratikleri kısmındaki 1. sorunun 1. alt sorusunda, “*bu iki durumda bir bilgi kullanıcısı olarak nasıl bir role sahipsiniz?*” sorusuna verilen cevapların yeterlilik durumları Grafik 4.10’daki gibidir. Bu soru, yeni teknolojinin getirdiği kültür ve bilgi pratiklerinde katılımcıların rolü üzerine odaklanmıştır. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında katılımcılar “aktif olarak bilgi oluşumuna katkıda bulunan” rolleri üzerine cevap verememiştir. Katılımcıların çoğunluğu rolleri hakkında bir fikir beyan edememişlerdir.



Grafik 4.10: Bilgi Pratiklerindeki Rol ve Yetkinlikler.

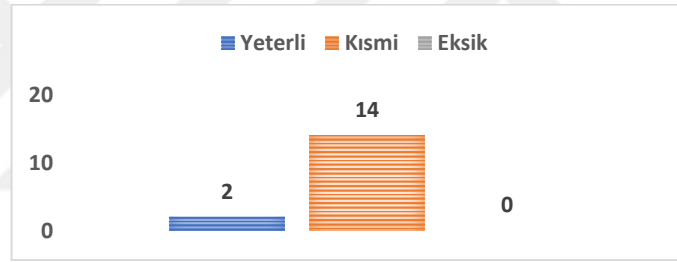
Aşağıda bir katılımcının rol ve yetkinlikler için verdiği örnek bir cevap sunulmuştur.

Katılımcı 15: *Rolümün değiştiğini düşünüyorum çünkü genelde internet ara yüzlerinin sürekli değiştiği için ya da daha önce eriştiğiniz bir*

içeriğin sonra erişimde bulamamak ya da erişime sınırlı olması ya da açık erişimle eriştiğimiz içeriklerin indirilemeyip sadece görüntüleyebilmemiz.

Bu cevap kendini sadece bilginin tüketici olarak görüp yeni kültürün getirdiği rolü bilgiye erişim boyutunda görmektedir. Bu görüş gibi katılımcılar genel olarak otonom çevresel bir bilgi okuryazarlığı içerisinde rol ve yetkinliği bilgiye daha kolay ulaşabilme olarak beyan etmektedirler.

Mülakatın 1. kısmının 1. sorusunun ikinci alt sorusunda ise “*günlük hayatınızda hangi bilgilere ihtiyaç duyarsınız? Bu bilgilere nasıl ulaşırsınız?*” sorusuna katılımcılar cevaplarını vermişlerdir. Bu soru bilgi ihtiyacı türüne göre ulaşım üzerine bir cevap beklemektedir. Grafik 4.11’ de bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri belirtilmiştir.



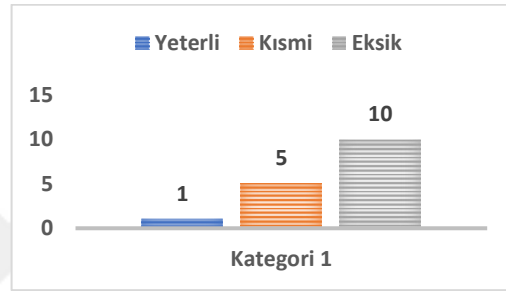
Grafik 4.11: Bilgi Türleri ve Bilgiye Ulaşım.

Katılımcılar genel olarak kısmi yeterlilikte cevap vermişlerdir. İki katılımcı ise yeterli cevap vermiştir. Katılımcılar günlük hayatta ihtiyaç duydukları bilgilere örnekler vermişlerdir. Fakat bazı katılımcıların bu bilgi türlerine ulaşımı ve kullanımı bilgi okuryazarlığı pratikleri arasında görmedikleri veya o açıda düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bir başka durum ise katılımcıların bu soruyu genel olarak online tabanlı bilgi kaynakları üzerinden düşünüyor olmalarıdır. Örneğin bir kütüphaneye gitmek veya bir uzmana sormak gibi cevaplar verilmemiştir. Bu soruya verilen örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 2: *Öncelikle günlük hayatımızdaki bilgiler konusunda sabah uyanıp o gününü nasıl olduğunu hava durumundan itibaren ya da şu an salgın sürecindeyiz sokağa çıkma yasağı var mı?*

Katılımcı 8: *Her türlü bilgiye ihtiyaç duyabiliriz. O gün ki hava durumundan, günün haberlerini araştırmaya kadar.*

Mülakatın 1. kısmının 1. sorusunun üçüncü alt sorusunda ise “*aradığınız herhangi bir bilgiye her zaman ulaşabilir misiniz? Neden?*” sorusuna katılımcılar cevap vermişlerdir. Bu soru bilgilerin ulaşılabilirlik durumu, üyelik, kısıtlanma veya bilginin mevcut olup olmaması hakkında cevaplar içermektedir. Ayrıca hem günlük yaşamlarındaki hem de akademik yaşamlarındaki bilgi okuryazarlığı pratiklerinden cevaplar beklenmiştir. Grafik 4.12’ de belirtildiği gibi katılımcılar genel olarak eksik cevaplar vermişlerdir.



Grafik 4.12: Bilgi Türleri ve Bilgiye Ulaşım Durumları.

Katılımcılardan bilgi türüne göre bilgiye ulaşımı değerlendirmişlerdir. Örneğin bazı katılımcılar günlük hayatlarında ihtiyaç duydukları bilgilere her an ulaşabileceklerini düşünürken akademik bilgiye her zaman ulaşamayacaklarını düşünmektedirler. Katılımcılar genel olarak internet bağlantılarına sahip oldukları sürece ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşabileceklerini düşünmektedirler. Bazı katılımcıların cevapları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 4: *İnternet olduğu sürece evet. Ama internet yoksa her zaman ulaşamıyorum.*

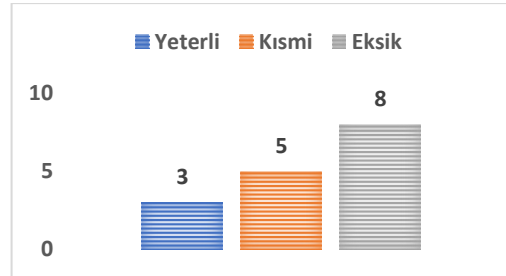
Katılımcı 14: *Ulaşıyorum. Elimin altında telefonum ve internetim var.*

Bazı katılımcılar ise ihtiyaç duyabileceği bilgilerin nerelerde olabileceğini bildiklerini iddia ettiklerinden ihtiyaç duyacakları bilgilere ulaşabileceklerini düşünmektedirler. Örnek olarak bir katılımcının cevabı aşağıdadır.

Katılımcı 8: *Ulaşabilirim bir kütüphaneci olarak arama kaynaklarını biliyorum*

Bu soruya verilen cevaplardan çıkan başka bir sonuç ise katılımcılar bilgiye ulaşım durumunu sadece çevrimiçi platformlara dikkate alarak düşünmektedirler. Ayrıca katılımcılar ulaşmak istedikleri bilgilerin ödeme gerektirdiği, kendilerinin uygun arama stratejilerini bilmeleri gerektiği veya aradıkları bilginin olmadığı durumlar hakkında fikir beyan etmemişlerdir.

Mülakatın 1. kısmının 2. sorusunda ise “*Web 2.0 ve ekran çağında bilginin tüketicileri olmanın yanında bilginin üreticisi olmak sizce ne anlama gelir? Bilgiyi nasıl üretebilirsiniz ve bu üretim hangi araç veya ortamlarla sağlanır?*” sorusuna cevap vermişlerdir. Bu soruda Web.2.0 teknolojilerinin sağladığı bilginin internet ortamı üzerinden sosyal olarak oluşturulduğu süreçler ve bu süreçlerde bilgi üretimini sağlayan ortam ve araçlar hakkında fikirleri sorulmuştur. Örneğin bilginin sosyal olarak paylaşıldığı veya yapılandırıldığı (mesela Twitter) ortamların neler olabileceği ve kendilerinin bu bilgi oluşum süreçlerine nasıl katılabileceği konusunda fikirleri sorulmuştur. Verilen cevapların yeterliliğini gösteren nicel veriler Grafik 4.13’te gösterilmiştir.



Grafik 4.13: Bilgi Oluşum Süreçleri ve Roller.

Katılımcılar bu soruya genel olarak eksik cevaplar vermişlerdir. Bazı katılımcılar yeterli cevaplar vermişlerdir. Bu tür cevaplardan birisi aşağıda sunulmuştur.

Katılımcı 2: *Bu üzerine çok düşündüğüm bir konu. Sosyal medya çağında, bizler hem bilgi tüketicisiyiz ve aynı zamanda bilgi üreticisiyiz de. Oraya koyduğumuz her bir fotoğraf, her bir yazı başkaları tarafındasın tüketilmesine yol açıyor.*

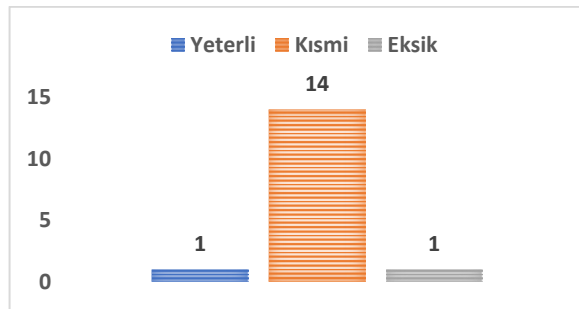
Bu katılımcı Web 2.0 araçlarının sağladığı imkanlar ile bilgi pratiklerinde rolünün değiştiği ve bilgi oluşum süreçlerine farklı katmanlar ile gösterilen bilgiler ile katkıda bulunacağını vurgulamaktadır. Katılımcılar genel olarak bilgi oluşum sürecine katkıda bulunmayı akademik alanda araştırma yapmak olarak görmektedirler. Bu tür cevaplara bir örnek aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 16: *Ben bir bilgi üreticisi değilim aslında ama tabi ki şu an yaptığım ödevler bile bu sonuçta benim üretimim bunları da bilgisayar ortamında hazırlıyoruz artık mail olarak arkadaşlarımızla paylaşıyoruz. Kendi adıma söyleyecek olursam online ortamda üretim yapıyoruz.*

Bu soruya verilen cevaplardan katılımcıların çevresel-ideolojik kategoride düşünebilecek bilgi okuryazarlığı görüşleri olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak yeni okuryazarlıklar ve Stordy'nin ideolojik paradigmatik kategori tanımında belirttiği bilginin sosyal olarak oluşturulduğu bir sosyal pratik olarak görmedikleri anlaşıyor.

(2) Okuryazarlık

Mülakatın 2. kısmı okuryazarlık ve çok katmanlı okuryazarlık başlıkları üzerine sorular içermektedir. 2. kısmın 1. sorusunda katılımcılara “bilgi ihtiyacı ne demek ve bu ihtiyaç nasıl ortaya çıkar?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar bu soruya Grafik 4.14’te belirtilen nicelikte yeterli cevap vermişlerdir.

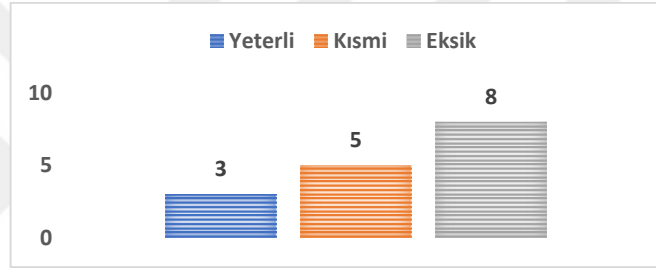


Grafik 4.14: Bilgi İhtiyacı.

Bu soruya bir katılımcı yeterli bir katılımcı ise eksik cevap vermiştir. Geri kalan sorular kısmi yeterlikte cevaplanmıştır. Bazı katılımcılar bilgi ihtiyacının bir gereklilikten ortaya çıktığını belirtmiştir. Katılımcıların bazıları ise meraktan ortaya

çıkıldığını belirtmiştir. Fakat katılımcılardan sadece biri web ortamlarında olduğu gibi rasgele ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

Mülakatın 2. kısmının 2. sorusunda katılımcılara “*Bilgi Okuryazarlığı kavramı sizin için ne ifade eder?*” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile katılımcılara bilgi okuryazarlığı tanımı açık bir şekilde sorulmuştur. ACRL çerçevesi görece yeni olduğundan ve katılımcıları daha önce aldıkları eğitim geleneksel bilgi okuryazarlığı tanımları üzerine kurulduğundan, bu soruya verilen cevaplar literatürde baskın olan standartlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Grafik 4.15’te belirtilmiştir.



Grafik 4.15: Bilgi Okuryazarlığı Tanımı.

Bulgular katılımcıların yarısının bilgi okuryazarlığının standartlara dayalı geleneksel tanımı konusunda eksik bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Daha önce müfredat kapsamında bilgi okuryazarlığı dersi alan katılımcıların üç tanesinin yeterli tanım bilgisine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcılardan gelen ve bilgi okuryazarlığının tanımına dair eksik bilgi olarak kabul edilen örnekler aşağıda sunulmuştur.

Katılımcı 4: *Okuduğumuz herhangi bir şeyi anlayabilmemiz ve onun hakkında bir şeyler üretebilmemiz anlamına gelir.*

Katılımcı 13: *Öğrendiğimiz bilgileri kullanabilme yeterliliğimizdir.*

Katılımcı 14: *Yani bilgiyi verimli kullanma aklıma geliyor.*

Kısmi yeterli bilgi tanımlarına örnekler de aşağıdaki gibi verilmiştir.

Katılımcı 1: *Yani temiz güvenilir bilgi, çocukluktan itibaren bunu öğrenmemiz gerekiyor. Nasıl bilgi okumalıyız, bilgiyi nereden*

edinmeliyiz vb. bunlarla alakalı kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.

Katılımcı 2: *Yani bilgiye nasıl ulaşırız, onu nasıl derleriz toplarız ve nasıl sunulabilir ve kullanılabilir hale getiririz bunu bana çağrıştırdı.*

Katılımcı 15: *Lisansta bu dersi aldık, çok oldu. Birçok insan internet üzerinden araştırma yapıyor. Ama merak ettiğiniz sorduğunuz sorunun karşılığı olan bilgiyi ayırt etme bilgi okuryazarlığı anlamına gelir benim için.*

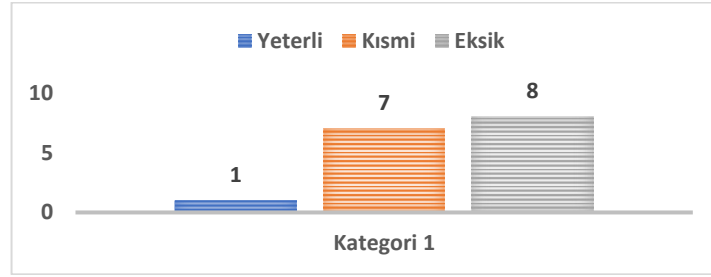
Yeterli bilgi tanımlarına örnekler aşağıdaki gibi verilmiştir;

Katılımcı 5: *Hangi bilgiye ihtiyacı olmasını bilmek, o bilgiye nasıl ulaşacağını bilmek doğru bilgiye ya da istediği bilgiye ulaşması için nasıl bir yol izleyeceğini bilmek.*

Katılımcı 9: *Yaşam boyu öğrenme süreci geliyor, bilgiye ulaşma, ondan bir şeyler üretme ve karşı tarafa ihtiyacı olan kişilere aktarabilme süreci geliyor aklıma.*

Yukarıda belirtilen bulgular, katılımcıların çoğunluğunun kavramsal düzeyde geleneksel yaklaşıma uyan bilgi okuryazarlığı tanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Kavramsal düzeyde sahip olunan bilgi eksikliği, katılımcıların hem günlük hem de akademik yaşamlarındaki bilgi okuryazarlık beceri ve pratiklerine bir eksiklik olarak yansımaktadır.

Mülakatın 2. kısmının 3. sorusunda katılımcılara “*günümüz ekran çağında kullanıcıların ulaştığı bilgi kaynaklarını anlayabilmek için sadece yazıları okuyabilmek yeterli mi? (Yani sadece yazının içerdiği anlamı kavramak yeterli olur mu?). Neden?*” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile katılımcılara bilgi kaynaklarını anlamlandıran ve anlamlarını çözen olarak okuryazar birey ve okuryazarlık becerileri hakkında bilgi ve görüşleri sorulmuştur. Özellikle ekranlar üzerinden sunulan metinlerin çok katmanlı doğası göz önünde bulundurulduğunda katılımcılardan beklenen temel cevap bilginin sadece dilsel ifadelerle sunulmadığı ve dilsel okuryazarlık becerilerin yeterli olmayacağıdır. Grafik 4.16’da bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak sunulmuştur.



Grafik 4.16: Okuryazarlık Kavramı ve Yeterliliği.

Bu bulgulara göre katılımcıların yarısı okuryazarlık tanımı ve dilsel okuryazarlığın bütün semiyotik yapıdaki bilgi kaynaklarını anlamlandırmak için yeterli bir beceri olduğu konusunda eksik bilgiye sahiptirler. Katılımcılardan sadece bir kişi yeterli sayılabilecek cevap vermiştir. Buna göre katılımcılar bilgileri veya bilgilerin sunulduğu kaynakları anlamlandırmak için gerekli olan okuryazarlık becerileri hakkında bilgileri yeterli değildir.

Yeterli olarak kabul edilen cevap aşağıda verilmiştir. Bu katılımcı bilgi kaynaklarını çeşitli semiyotik ve katman yapılarında olabileceğini ve sadece dilsel okuryazar olmanın yeterli bir şart olmadığını belirtmektedir.

Katılımcı 13: *Asla sadece yazıyla değil. Yeterli değil. Bizim öğrenmede yazıdan başka duyarak öğrenme (ses) ve her insanın öğrenme yeterliliği aynı olmaya bilir. Ya da görselle öğrenme.*

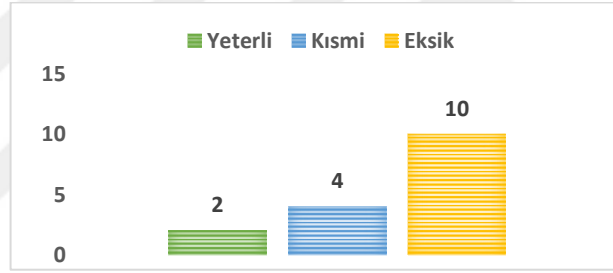
Kısmen yeterli olarak kabul edilen cevap aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 9: *Hayır sadece yazının yeterli olacağını düşünmüyorum. - Okuma yazma olmadığı zaman çocuklara görsellerle bilgi anlatılabilir.*

Bu katılımcı bilginin sadece yazı katmanında sunulmadığını, bilgiyi sunmak veya iletmek için diğer katmanlarda kullanılabileceğinin farkındadır. Fakat dil dışında olan diğer semiyotik yapıları dil katmanına bir alternatif olarak görmekte ve dilsel bir ifade olduğunda diğer semiyotik yapıların önemsiz olduğunu ima etmektedir. Bu çok katmanlı metinlerin doğası düşünüldüğünde bu bilgi eksiklik teşkil etmektedir. Bu soruya katılımcıların çoğu dilsel ifadelerin bilgileri göstermek ve dilsel okuryazarlık becerilerinin yeterli olacağını belirtmiştir.

(3) Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık

Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı mülakatının 3. kısmında katılımcılara çok katmanlılık ve çok katmanlı okuryazarlık kapsamında sorular sorulmuştur. Daha önce belirtildiği gibi bu sorular sırasında katılımcılara soruların daha anlamlı ve anlaşılabilir olması amacıyla çok katmanlı bir bilgi kaynağı örnek alınarak sorular sorulmuştur. Dolayısı ile bu kısımdaki sorular bir metin verilerek somut örnekler üzerinden sorulmuştur. Bu kısımda ilk olarak “*bu metni anlamak için sadece yazıları anlayabilmek yeterli mi?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruda çok katmanlı bilgi kaynağı içerisinde bulunan diğer katmanların kaynağın sunduğu bütün bilgisine katkıları ve bunların taşıdıkları bilgileri fark etmeleri incelenmiştir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.17’de gösterilmiştir.



Grafik 4.17: Bilgi Kaynağı İçerisindeki Katmanlar.

Bulgular yeterli sayılabilecek bir cevabın olmadığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bilgi kaynağı olan metni anlamlandırabilmek için yazıları anlamamanın yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu sorulara örnek cevaplar aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 4: *Evet, yeterli kafamda bir şey oluyor.*

Katılımcı 14: *Bence yeterli, ben bu resme bakınca İzmir hakkında kaba taslak işime yarayacak bilgileri elde edebiliyorum.*

Katılımcı 16: *Evet, yazıları anlamak yeterli olur. Ama bu tarz afiş ya da posterler anlamı kolaylaştırıyor.*

Katılımcıların bazıları ise kısmi yeterlilikte cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar dilsel katmanı esas katman olarak göstermiş diğer katmanlara ise bir destek olarak sunmuşlardır. Ayrıca bazı katılımcılar diğer katmanların bilgi kaynağında dikkat

çekicilik kazandıran bir rol oynadığını ve bu yüzden anlam oluşumuna güç kattıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplara örnek aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 1: *Görseller daha çok destekler nitelikte yazıyı anlayabilmek için.*

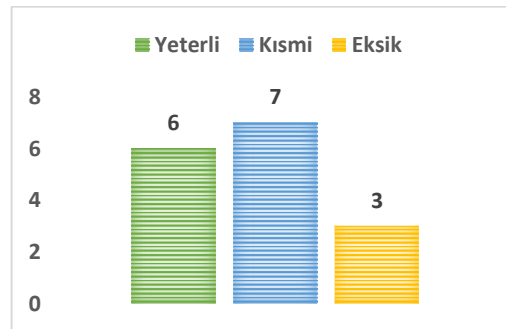
Katılımcı 2: *Mesela burada grafik şöyle bir anlam katıyor, görselleştiriyor ve zihnimizde kalıcı olmasını yani çarpıcı olmasını sağlıyor.*

Katılımcı 7: *Yeterli olur ama görsellerde desteklenmesi gerek. Daha dikkat çekici.*

Katılımcıların verdikleri yeterli cevaplarda bilgi kaynağını anlamlandırmak ve sundukları anlamı tam olarak kavrayabilmek için diğer katmanlar aracılığı ile sunulan bilgileri anlamlandırabilmek gerektiği belirtilmiştir. Bu cevaplar katılımcıların bilginin diğer katmanlar aracılığı ile de taşındığını ve çok katmanlı bilgi kaynaklarını anlamlandırabilmek için sadece yazıları anlamlandırmanın yetersiz olacağını anladıkları görülmüştür. Örnek bir cevap aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 13: *Hayır, yazıları anlamak yeterli değil. Rakamlarla kaç kadın olduğunu öğreniyorum.*

Çok katmanlılık ve çok katmanlı okuryazarlık kapsamında sorulan soruların ikincisinde “görüntüde bir bilgi kaynağı var. Bu bilgi kaynağında bilgiler hangi öğeler veya işaretlerle sunulmuş?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılara çok katmanlı bilgi kaynağındaki semiyotik kaynakların taşıdıkları bilgileri dikkate alarak sorular sorulmuş ve kaynakta kullanılan katmanları görevlerine dikkat çekilmiştir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.18’de gösterilmiştir.



Grafik 4.18: Ön Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık Kategorisinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

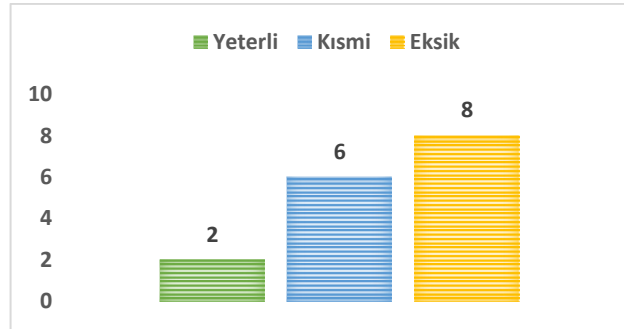
Bu grafiğe göre, katılımcılar yarısına yakını yeterli cevap vermiştir. Dilsel olmayan semiyotik kaynaklarına dikkat çekildi için katılımcılar bu yönde düşünmeye başlamıştır. Bu yüzden bir önceki soru ile benzer mahiyette olmasına rağmen bu soruya verilen cevaplar daha çok yeterli olmuştur. Örneğin katılımcı bir önceki soruya bilgi kaynağını anlayabilmek için dilsel okuryazar olmanın yeterliği olabileceğini belirtmişti. Bu soruya ise “*Oluşmazdı. O zaman daha ifadesiz bir hale gelirdi*” diyerek ilk ifadesi ile çelişmiştir.

Yeterli olarak kabul edilen cevap aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 9: *Sayılar, resimler, harita, grafikler, semboller var. Renkte var.*

Katılımcı 10: *Rakamlar, yazılar, ikonlar, resimler, saat kulesine ait vb. grafikler var (yüzdelikler), yani matematiksel kavramlar var. Diğer işaretler olmasa da anlaşılabilir sanki.*

Çok katmanlılık ve çok katmanlı okuryazarlık kapsamında sorulan soruların üçüncüsünde “*Bu işaretlerin herhangi birisi olmasaydı yine aynı anlam oluşur muydu? Neden?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.19’da gösterilmiştir.



Grafik 4.19: Ön Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık Kategorisinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikteki verilerden anlaşılacağı üzere katılımcıların çoğunluğu bu soruya eksik cevap vermiştir. Bu sonuç bir önceki sorudan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırıldığında ilginçtir. Katılımcıların çoğu bir önceki soruda dilsel olmayan semiyotik kaynakların taşıdıkları bilgileri tanılamasına ve göstermesine rağmen bu

soruda herhangi bir semiyotik kaynağın çıkarılmasının anlamı bozmayacağını ifade etmişlerdir. Örnek olarak;

Katılımcı 2: *Benim açımdan baktığımda görselin benim gözümde ilgi çekici merak uyandırıcı ve hafızamda yer tutuyor olması.*

Katılımcı 5: *Oluşabilirdi ama daha z dikkat çekici olurdu bence.*

Katılımcı 11: *Bu sefer de anlardım ama yazılar biraz görsel olarak boşta kalırdı ama yine de anlardım.*

Katılımcılar bu cevaplar ile dilsel olmayan semiyotik kaynak ve katmanların bilgi taşıma potansiyellerini ve görevlerini fark edememişlerdir. Bu tür bir eksiklik bir okuryazar olarak çok katmanlı bilgi kaynaklarının tam olarak anlaşılamayacağına sebep olacaktır. Kısmen yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 3: *Ben görselciyim aynı anlamı vereceğini düşünmüyorum. Görseller tanımlamada çok yardımcı oluyor.*

Katılımcı 4: *Yazıyla öğreniyoruz, görselde oluyor sosyal medya da bir sürü bilgilendirici platform takip ediyorum bunlar görsel içerikler sunuyor.*

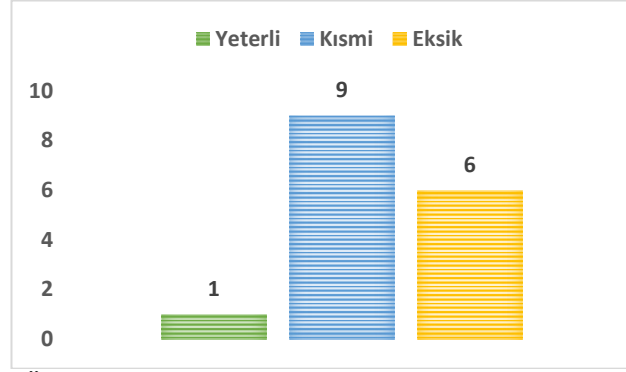
Katılımcı 16: *Hayır, matematiksel ifadeleri çıkarsak aynı anlam ifade etmez. Ama orda görseli kaldırsak yazı yeterli.*

Soruya yeterli nitelikte cevap veren katılımcılar, bu kaynakların her biri bilgi taşıdığından bunlardan birinin çıkarılmasının kaynakta anlam eksikliğine sebep olacağını belirtmiştir.

Katılımcı 1: *Yani herhangi bir sayıyı çıkarırsak grafiğin hiçbir anlamı kalmaz diye düşünüyorum.*

Katılımcı 13: *Tabi ki de buradaki bazı parçaların çıkarılmaması eksikliğe neden olur aynı şey olmaz.*

Çok katmanlılık ve çok katmanlı okuryazarlık kapsamında sorulan soruların dördüncüsünde “günlük hayatınızda veya bilimsel bilgi kaynaklarında, bilgi dil dışında hangi işaretlerle/öğelerle sunulur?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.20’de gösterilmiştir.



Grafik 4.20: Ön Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık Kategorisinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafik 4.20 katılımcıların çoğunluğunun günlük yaşamlarında (özellikle ekran tabanlı bilgi iletişimde) bilgiye ulaştırdıkları ve anlamlandırdıkları bilgi kaynakları veya metinlerin hangi semiyotik yapıda olduğu ve bilginin hangi semiyotik kaynakların seçimi ile oluşturulduğunu kısmi olarak fark ettikleri görülmüştür. Cevaplardan sadece bir tanesi yeterli bulunmuştur. Kısmen yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 9: *İşitme engelliler için işaret dili kullanılabilir. Görme engelliler için kabartma yazılar kullanılabilir. ---Bilginin sunulduğu katmanları kişilerin özel ihtiyaçlarını karşılaması açısından düşünüyorlar.*

Katılımcı 15: *Bilimsel kaynaklarda çok fazla olduğunu düşünmüyorum bilim okuma üzerine ilerliyor. Sayısal alanlarla ilgili ya da içine matematik giriyorsa grafikler yüzdelikler bunu haricinde başka bir şey olduğunu düşünmüyorum.*

Burada katılımcı 15 bilimsel kaynakların dilsel ifadelerle iletildiği yanılgısına örnek bir cevap vermiştir. Katılımcılar genel olarak iletişimi sağlayan ögenin yalnızca dil olduğunu düşündüklerinden bu sorulara çelişkili ve tutarsız cevaplar vermişlerdir. Yeterli olarak kabul edilen cevap aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 2: *Resim, matematiksel işaretler, semboller, hava durumu yine görsellerle sunuluyor, grafikler.*

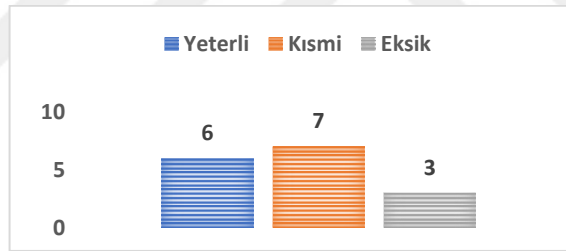
Katılımcı 8: *İlk bilgi kaynakları şekiller emojilerin ataları vardı. Mağaralarda şekiller vardı. Resimleri şekiller benden dili.*

Katılımcı 13: *Havalimanlarında mesela, yer yön levhaları birçok işaretler semboller. Wc yeri kafe yeri yazı yok orada ama herkes*

hareketini sağlıyor. Ya da jest mimiklerle birçok şey anlatırız. Emojiler aklıma geldi bir şey yazmadan duygularımızı ifade edebiliyoruz mutluyuz bir emoji le anlatabiliyoruz.

(4) Bilimsel İletişim

Çok katmanlı Bilgi Okuryazarlığı mülakatının bu kısmında ACRL çerçevesinin ileri sürdüğü bilgi okuryazarlık becerileri ve yetkinlik alanları kapsamında sorular sorulmuştur. Sorular her bir çerçevenin kendi kapsamı içerisinde sorulmuştur. Bu bölümün birinci çerçevesi “*Bilimsel İletişim*” olmuştur. Bilimsel iletişim çerçevesinin 1. sorusu “*sana bir konu için bir ödev verildi ve araştırma yapıp bu ödevi hazırlayacaksın. Bu konu ile ilgili bir bilim insanının çalışmalarına veya bir kaynağa gittin. Bu konu üzerine ödevini hazırlamak için bu tek kaynak yeterli olur mu? Neden?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.21’de gösterilmiştir.



Grafik 4.21: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu soru bir araştırma alanı veya konu üzerine gerçekleşen bilimsel iletişim ve sohbette katılmak ya da bir kanıya varabilmek için bir bakış açısı/kaynağın yeterli olup olmayacağını sormuştur. Grafik 4.21 katılımcıların genel olarak kısmi yeterlilikte cevap verdiğini ve az bir kesimin yetersiz cevap verdiğini göstermektedir. Katılımcılar genel olarak bu çerçevenin bu hususu hakkında bilgiye sahiptirler. Yeterli olarak görülen cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 2: *Olmaz... Ya da bu bir bilimsel bilgi ise yazarının yorumu da olacaktır yani özellikle bu bir sosyal bilimse tek kaynak sadece onun perspektifine göre şekillenmiş olur.*

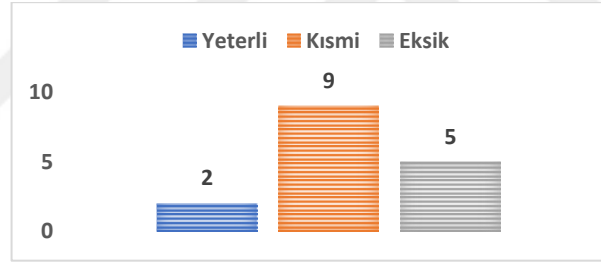
Katılımcı 8: *Birçok kişiden ve kaynaktan farklı bakış açılarına yorumlara tanımlara yer vermek gerekiyor.*

Katılımcı 9: *Tek kaynak yeterli olmaz. Hem bir konu ile alakalı yazılmış birkaç tane kaynak elde ettiğimde hem başka görüşleri de görmüş oluyorum.*

Kısmen yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir. Bu cevap yeteli olmayacağını söylemekte fakat farklı bakış açıları veya görüşlerin öneminden bahsetmemektedir.

Katılımcı 15: *Bu konuyu araştırırken bir kişinin kaynağı benim için yeterli olmayacaktır bu defa kaynağı özetlemiş olurum.*

Bilimsel iletişim çerçevesinin 2. sorusu “bulduğun kaynakları çalıştığın konu ile ilgili olması bakımından nasıl değerlendirirsin?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.22’de gösterilmiştir.



Grafik 4.22: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu soru katılımcılara araştırma süreçlerinde eriştikleri bilgi kaynaklarının üzerinde çalıştığı konu ile ilişkilendirirken nasıl bir yol izledikleri hakkında soru sormaktadır. Katılımcılardan gelebilecek yeteli bir cevap, kaynakta oluşturulan bağlam yani araştırma alanı, anahtar kelimeler veya araştırmanın atıf yaptığı diğer çalışmalardır. Katılımcılar genel olarak anahtar kelimeler üzerinden kısmi yeterlilikte cevaplar vermişlerdir. Bunlara bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

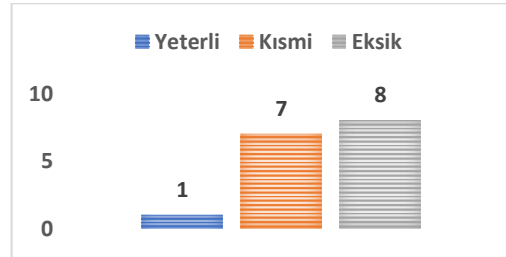
Katılımcı 2: *Anahtar kelimeler bulmamız gerekiyor konumuzla alakalı.*

Katılımcı 14: *anahtar kelimeler var konumla alakalı anahtar kelime çıkarırım.*

Yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnek aşağıda verilmiştir. Bu katılımcı incelediği kaynakların oluşturdukları bağlam üzerinde alaka kurma stratejisi izlemektedir.

Katılımcı 16: *Benim çalışmama o çalışmamın içerdiği bilgileri hizmet ediyorsa kullanırım.*

Bilimsel iletişim çerçevesinin 3. sorusu “yeterli kaynağa ulaştınız ve kullanacağınız kaynakları belirlediniz. Bu noktadan sonra ne yaparsınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soruda katılımcılardan beklenen cevap kaynaklardaki bilgi ve fikirleri inceleyip, ilgi olup olmadıklarına bakıp ve daha sonra derlemektir. Eğer istenilen kaynaklar gerekli bilgileri vermiyorsa tekrar başa dönmek gerekebilir. Katılımcılar ilgili bilimsel iletişimi anlamak ve kaynakların bu bilimsel sohbet üzerine nasıl bakış açıları sunduklarını sentezlemek yerine, genel olarak, bu kaynakları derlemek ve özetlemek üzerine odaklanmışlardır. Ayrıca arama sonucunda elde edilen kaynakların istenilen nitelikte olamayabileceği ve tekrar başa dönelebileceği yönünde bir kişiden cevap gelmiştir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.23’te de gösterilmiştir.



Grafik 4.23: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafik 4.23’te görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak eksik veya kısmi yeterlilikte cevap vermişlerdir. Kısmen yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 2: *Tüm kaynaklar farklı şeyler söyleyecektir bana bunların bir analizini sentezini yapmam ve sonrasında metne dökmem gerekiyor.*

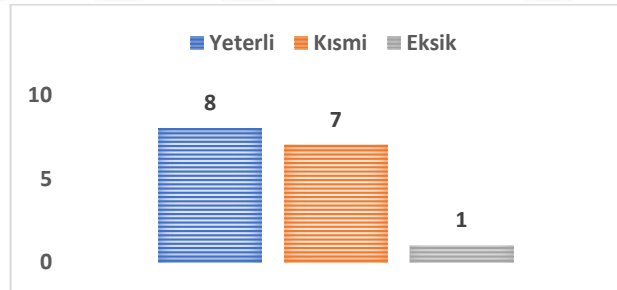
Katılımcı 15: *Hepsini okumaya başlarım detaylı okumaya girerim. Detaylı okumayı yaparken de not alırım.*

Yetersiz olarak kabul edilen katılımcı cevaplarına örnek aşağıdaki gibidir. Bu cevaplar elde edilen kaynaklardan not alınması veya bu kaynakların özetlenmesi gibi hususları içermektedir.

Katılımcı 4: *Okuma yaparım. Sonra da yazabildiğim yazarım.*

Katılımcı 8: *Yazıyorum.*

Bilimsel iletişim çerçevesinin 4. sorusu “*bu kaynakları kullanırken sorumlulukların nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Bilimsel iletişim veya sohbete katılırken kaynak kullandıklarında, yani bu sohbet içerisinde bir fikir veya bilgiyi kullandıklarında ya da o fikre dair yorum yaptıklarında, ne gibi sorumlulukları olduğuna odaklanmaktadır. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.24’te gösterilmiştir



Grafik 4.24: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikte görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak yeterli ve kısmen yeterli cevap vermişlerdir. Katılımcılardan beklenen cevap o kaynak içerisindeki bilgi veya fikirleri aslına uygun bir şekilde kullanmak ve atıf vermektir. Yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 1: *Ve tabi ki o kaynağı kullandığımı belirtmem önemli yani o kaynağı hiç etmemem gerekiyor.*

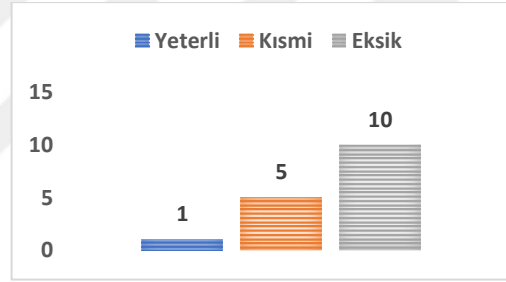
Katılımcı 3: *Kaynakları kullanırken kendi cümlelerim gibi yazmam nerden alıntı yaptıysam yazarını belirtirim.*

Kısmen yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir. Bu cevaplar sadece etik kullanım üzerine odaklanmıştır.

Katılımcı 2: *Telif konusu aklıma geliyor.*

Katılımcı 4: *Çalmamak, bilgi hırsızlığı yapmamak yani.*

Bilimsel iletişim çerçevesinin 5. sorusu “*bilimsel araştırmada kendi rolünü nasıl tanımlarsın?*” sorusu sorulmuştur. Bu soru bir bilimsel iletişime, oradaki bilimsel sohbeti anlayan, farklı bakış açılarına değer veren, değerlendiren veya eleştiren bir birey olarak o sohbete bir bilimsel ürün ile katılma hakkında cevap beklemektedir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.25’te gösterilmiştir



Grafik 4.25: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Grafikte görüldüğü gibi katılımcılar bilimsel iletişim ve sohbette sahip oldukları roller hakkında genel olarak eksik bilgiye sahiptirler. Katılımcılardan yaklaşık üçte biri kısmi yeterlilikte cevaplar vermişlerdir. Katılımcılar genel olarak bilimsel iletişime bir ürün ortaya koyarak katılabileceklerinin farkında değillerdir. Bu soruya yeterli olarak kabul edilen cevap aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 2: *Yani araştırma yapıp birçok kaynağa ulaşp onları tüketiyoruz ama bu bilgilerden yeni bilgiler üretirsek bilgi üreticisi konumuna geçiyoruz.*

Kısmen yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir. Bu cevaplar sadece etik kullanım üzerine odaklanmıştır.

Katılımcı 15: Burada benim rolüm kaynaklara sorularla bakışım ve bu soruların altında bu kaynaklardan okuduğum şekilde zihnimde beliren o örtük bilgiyi ortaya çıkarıp yazılı sürece taşımak ve yeni bir veri ortaya çıkarmak.

Yetersiz olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir. Katılımcılar genel olarak bilimsel iletişimde üretici rollerini görmemektedirler. Bu katılımcılar kendilerini bilgileri bir araya getiren sentezleyen olarak görmektedirler. Dolayısı ile kendilerini bilimsel bilginin tüketicileri olarak görürler.

Katılımcı 12: Ben tüketiciyim daha üretici değilim.

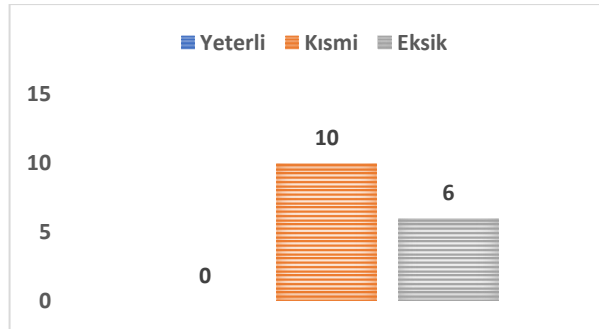
Katılımcı 13: Aslında konuyu niçin ele aldığım, neler yaptım kaynakça gösterdim mi sorumluluklarımı yerine getirdim mi.

Katılımcı 14: Güzelce süzgeçten geçirip ve intihal olaylarına hiç girmeden kullanmak.

Katılımcı 16: Aracı olarak tanımlayabilir. Derleyen toparlayan.

(5) Sorgulama Olarak Araştırma

Mülakatın bu bölümünde ACRL 2016'nın "Sorgulama Olarak Araştırma" çerçevesine odaklanılmıştır. Bu çerçevenin ilk sorusu "bir araştırma nereden başlar? Nasıl başlar? Hangi süreçlerle devam eder?" olarak sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.26'da gösterilmiştir.



Grafik 4.26: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Bu soruda katılımcılardan beklenen yeterli cevaplar bir konu kapsamında bilgi ihtiyacı ile başlayacağı, araştırma sorularının sorulacağı daha sonra araştırma sorularının cevaplanmaya çalışılacağı, bu süreçte gereksinim duyulan bilgilerin

özelliklerini belirleyip, bu bilgileri eleştirel bir yaklaşım içerisinde etkili araçlar ile aramayı içermeleridir. Bunlara ek olarak her bilimsel araştırmanın yeni sorular doğuracağını ifade etmeleri beklenmektedir. Katılımcılar genel olarak bu ifadenin farklı unsurlarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan yeterli sayılabacak bir cevap gelmese de cevapların çoğunluğu kısmi yeterlidir. Kısmen yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 2: *Araştırma merakla başlar, insan merak ediyor ve araştırma başlatıyor.*

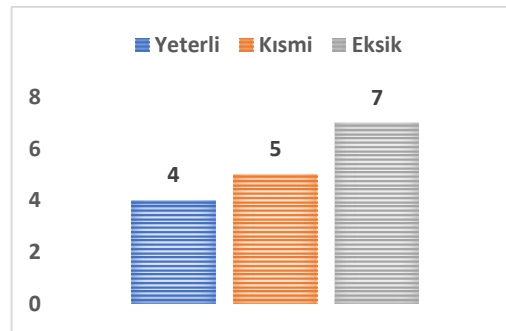
Katılımcı 3: *Bir sorunla başlar bir hipotez olması gerekiyor ki, ortaya hipotez atmamız gerekiyor ki onu kanıtlayalım.*

Katılımcı 10: *Bir araştırma insanın bir şey sorgulamasıyla başlar. Bir ilgi oluşması lazım, bir soru üzerine o araştırmaya yönelmesi lazım.*

Katılımcı 15: *Ya da bilgi ihtiyacında da bahsettiğimiz gibi merak duygusuyla başlar. Bu merak ya da sorunun sorularla sorulmasıyla başlar yani bu neden böyle nasıl sorulmasıyla başlar.*

Cevaplardan görüleceği üzere katılımcılardan araştırma sorularından, bilgi kaynaklarına eleştirel yaklaşımından veya araştırma sürecinin yeni sorular doğurabileceğinden bahsetmemektedir.

Sorgulama Olarak Araştırma çerçevesinin 2. sorusu “*bu süreçler doğrusal mıdır? Yani başta planlandığı gibi mi devam eder? Neden?*” olarak sorulmuştur. Bu soru bir önceki araştırma sürecinin doğası bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.27’de gösterilmiştir.



Grafik 4.27: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu soruya verilen cevapların yeterlilik kıstasları araştırma sürecinin doğrusal bir süreç olmadığı, bulunan kaynakların başka kaynaklara yönlendirebileceği, araştırma sürecinde araştırma sorularının cevaplanmama ihtimali ve soruların yeniden sorulabileceğidir. Katılımcıların çoğunluğu yeterli veya kısmi yeterli olsa da yedi katılımcı eksik cevap vermiştir. Bu eksik cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 7: *Evet, planladığım gibi oluyor.*

Katılımcı 12: *Ama genel olarak doğrusal.*

Bu katılımcılar genel olarak araştırmayı belli kaynaklardan bilgi toplamak olarak gördükleri bu bilgi toplama sürecinde herhangi fikir değişimi veya aksilik olacağını düşünmemektedirler. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki cevaplar aşağıdadır.

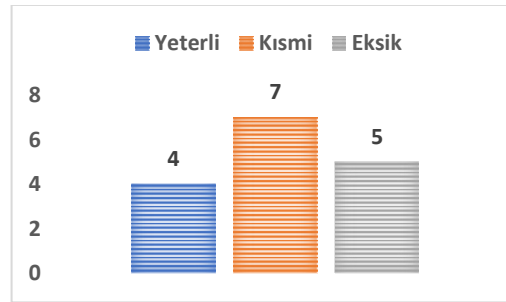
Katılımcı 1: *Yolun başında kaynaklar bulunuyor. Daha sonra ne yazık ki bu kaynakları kullanamıyoruz, çalışmamızda yeterli bulmuyoruz.*

Katılımcı 2: *Hayır, sonuçta bir kaynaktan ne çıkacağını bilmiyoruz.*

Katılımcı 4: *Etmeyebilir. Belki konu değişir.*

Katılımcı 10: *Mesela kaynakları buldu ama yetersiz gördü bu sefer tekrar başa dönebilir.*

Sorgulama Olarak Araştırma çerçevesinin 3. sorusu “*araştırma yapmak için literatürdeki boşluk nasıl bulunabilir?*” olarak sorulmuştur. Bu soru katılımcıların bir araştırma sürecinde araştırmayı yapılmaya değer kılan ihtiyacın veya problemin nasıl belirlenebileceğine dair görüşlerini sormaktadır. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.28’de gösterilmiştir.



Grafik 4.28: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Bu soruya verilecek yeterli cevap araştırma konusu üzerine farklı görüşleri veya çalışmaları içeren kaynakları bulduktan sonra bu çalışmaların ne gibi sorular ortaya çıkardığını belirlemeyi veya bir probleme dair mevcut literatürde ne gibi çözümler olduğu ve hangi çözümlerin gerektiğinin belirlenmesinin içerecektir. Grafikte görüldüğü gibi katılımcıları bu soruya genel olarak kısmi yeterlilikte cevap vermişlerdir. Katılımcılar bu yanıtlarında sıklıkla “daha önce ne yapılmış ve şimdi neler yapılabilir?” mantığı ile cevap vermişlerdir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki cevaplar aşağıdadır.

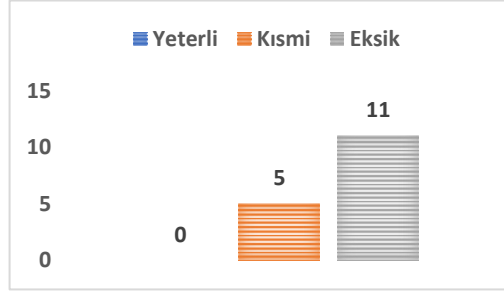
Katılımcı 1: *Ama bununla alakalı ne yapılmış ne yapılmamış, çalışmalar nelerdir,*

Katılımcı 2: *Bu çalışmayı da acaba daha önce yapılmış bir çalışma var mı diye araştırma yapıyorum. Bu boşluğu nasıl tamamlarım diye değil de merak ettiğim şey daha önce çalışılmış mı ya da üzerine ben ne koyabilir mi diye bir boşluk bulmaya çalışıyorum.*

Katılımcı 4: *Neler yazılmış farklı ne yazılabilir. Öncelikle bir taramalar yaparım.*

Katılımcı 16: *Çalışmak istediğimiz konuyla ilgili tarama yaparak bulabilirim. Kim neler yapmış nelere ulaşmış ve ben üzerine farklı bir şey koyabilecek miyim?*

Sorgulama Olarak Araştırma çerçevesinin 4. sorusu “*araştırma sorusu sizce nedir? İyi bir bilimsel araştırma sorusu nasıl olabilir?*” olarak sorulmuştur. Bu soru sorgulama olarak araştırma süreci içerisinde araştırmayı yönlendirecek ve araştırmanın cevabını bulmak istediği soruların nitelikleri üzerine sorulmuştur. Bu soruya yeterli olarak verilen cevapların araştırma sorusunun hususi bir alan üzerine, daraltılmış ve araştırılabilir olduğunu belirtmesi beklenmektedir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.29’da gösterilmiştir.



Grafik 4.29: Ön Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafik 4.29’da görüldüğü üzere katılımcıların hiçbirisi bu soruya yeterli yanıt vermemiştir. Katılımcılar genel olarak eksik cevaplar vermişlerdir. Bu eksik cevaplar genel olarak araştırma sorusunu anahtar kelimeler olarak belirtmekte veya anahtar kelime gibi düşündüklerini göstermektedir. Kısmi olarak yeterli olan cevaplar yukarıda belirtilen olası cevabın bazı yönlerini içermektedir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 1: *Bence nesnel olmalı*

Katılımcı 2: *İyi bir araştırma sorusu araştırdığımız konuyu iyice tanımlamalı bir yandan da farklı yönlerle çekilebilir olmamalı, araştırma sorunun daha özel bir alana dahi olmalıdır.*

Bu soruya verilen eksik yeterlilikteki cevaplar aşağıdadır.

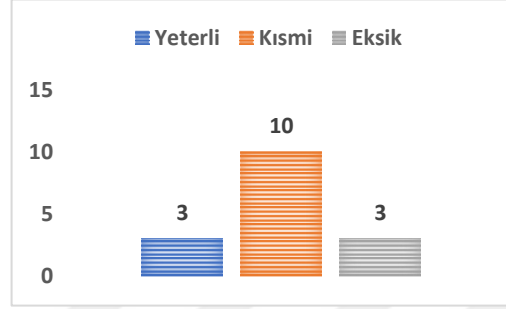
Katılımcı 4: *Bu konuya ne katabilirim herhalde. Pek açıklama yapamıyorum. Nasıl olduğu konusunda fikri yok.*

Katılımcıların lisansüstü seviyesinde bilimsel araştırmaların içinde olduğu, bir bilimsel araştırmanın temel soruları olan ve o bilimsel araştırmanın temel varlık sebebinin bu soruları cevaplamak olduğu düşünülürse, bu durum katılımcılar için büyük bir eksiklik teşkil edecektir.

(6) Süreç Olarak Bilgi Oluşumu

Mülakatın bu bölümünde ACRL 2016’nın “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesine odaklanılmıştır. Bu çerçevenin ilk sorusu “*siz günlük yaşamınızda veya bilimsel çalışmalarınızda ne tür bilgilere ihtiyaç duyarsınız?*” olarak sorulmuştur. Bu soruda katılımcılardan günlük yaşamında ve akademik yaşamlarında ihtiyaç

duydukları bilgileri onların oluşum süreçlerine göre kategorilere koymaları beklenmektedirler. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.30'da gösterilmiştir.



Grafik 4.30: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Katılımcılara geneli kısmi yeterli cevaplar vermiştir. Bu sorular genel olarak online kaynaklardan elde edecekleri bilgi kaynaklarını içerirken bilgi kaynaklarının formatı ve oluşum süreçleri dikkate alınmamıştır. Katılımcılar günlük hayatlarındaki bilgi ihtiyaçları ve pratiklerinden zengin örnekler vermişlerdir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki cevaplar aşağıdadır. Bu cevaplar dijital çağ teknolojik araçlarının getirdiği okuryazarlık kültürünü yansıtabilirken, bilginin sosyal olarak oluştuğu ve bireylerin farklı bilgi oluşum süreçlerine katıldıklarını yansıtmadıklarından ideolojik-çevresel kategoriye girmektedir.

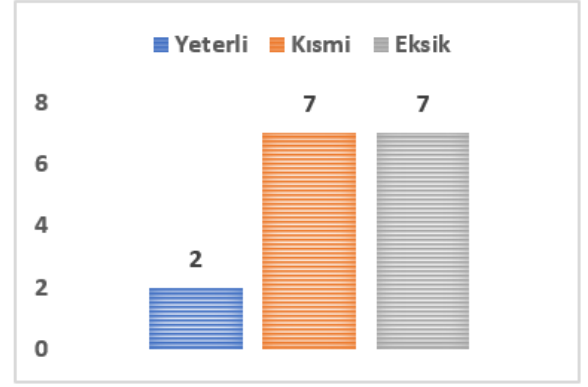
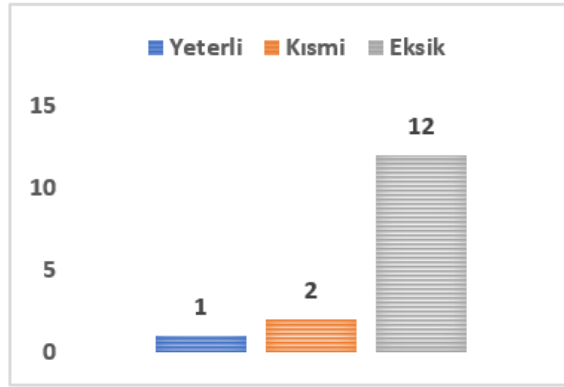
Katılımcı 3: *İhtiyaç duyduğum şeye göre bilgiler değişiyor.*

Katılımcı 6: *Bazı fizyolojik ihtiyaçlarımı gidermek, sosyalleşmek ya da eğlenmek, öğrenme gibi ihtiyaçlarımı karşılamak için bilgilere ihtiyaç duyarım.*

Katılımcı 9: *Öncelikle ihtiyacım olan bilgi için internete bakıyorum. Sosyal medya uygulamalarına bakıyorum.*

Katılımcı 11: *Günlük yaşamımda hayatın akışı içerisinde ihtiyacım olan bilgiler var. Google'a bakıyorum.*

Süreç Olarak Bilgi Oluşumu çerçevesin 2. sorusu “*bu tür bilgiler hangi formatta sunulurlar veya yayımlanırlar?*” olarak sorulmuştur. Bu soruda katılımcılardan günlük yaşamında ve akademik yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgilerin sunuldukları formatlar (makale, TV haberi, Tweet, rapor vs.) hakkında bilgileri sorulmuştur. 3. sorusu “*bilgi türleri nasıl bir süreç sonucunda oluşturulur?*” sorulmuştur. Bu soruda ise bu formatlardaki bilgilerin nasıl bir süreç (bilginin toplanması, doğrulanması, yayına sunulması gibi) ardından oluştuğu sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.31 ve Grafik 4.32’de gösterilmiştir.



Grafik 4.31 ve Grafik 4.32 Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 2. ve 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Bu verilerin genel olarak ifade ettiği şey katılımcılar bilginin oluşum süreci hakkında fikir veren formatlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Daha başka bir tabirle katılımcılar bilgi okuryazarlığı pratiklerinde bu tür bir bilinç ile hareket etmedikleri anlaşılmıştır. Fakat format tiplerinin sorulduktan ve format tipleri hakkında farkındalık elde ettikten sonra katılımcılar belli formattaki bilgilerin nasıl bir süreç ardından oluştuğu hakkında daha yeterli görüşler sunmuşlardır.

Katılımcılar format kavramını bilginin yayıldığı veya sunulduğu ortam ile karıştırmışlardır. Bu duruma örnek olarak şu cevaplar vardır.

Katılımcı 3: *En çok internette. Multimedya ortamında. Kitap, görsel formatta da video fotoğrafta veya ses olarak da yayımlanır.*

Katılımcı 4: *Basılı da sunulabiliyor. Elektronik de sunulabiliyor.*

Katılımcı 7: *Fotoğraflarla olabiliyor, video, düz yazı.*

Formatlar hakkında kısmi yeterlilikte verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Katılımcı 5: *Twitter, Instagram, Facebook, Blog sayfaları, YouTube.*

Katılımcı 10: *Hem basılı olarak, günlük hayatımızda gazete TV, internet yayınlar telefon uygulamaları, kitaplar.*

Katılımcı 14: *Günlük bilgiler video ve yazı şeklinde sunulur. Bilimsel olanlarda makale kitap bildiri şeklinde sunuluyor.*

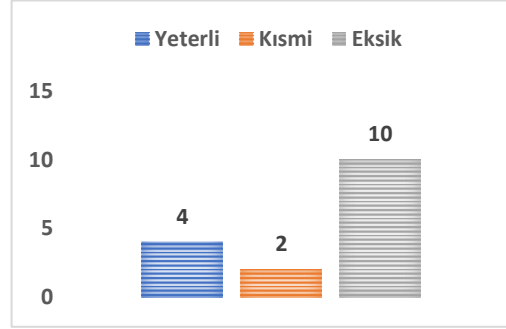
Katılımcı 16: *Makale, kitap bu ikisi en fazla kullandığım. Günlük hayatımda ise genelde online kaynaklar ve sosyal medya.*

Bilginin formatına göre oluşum süreci hakkında katılımcıların yarısı eksik bilgiler beyan etmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık yarısı kısmi yeterlilikte cevaplar vermiştir. İki katılımcı yeterli cevap sunmuştur. Bu cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 9: *Makale hemen yayınlanmaz. Öncelikle araştırma sürecinden geçer. Bir kitap yazıldığında bile o şekilde ham haliyle alınıp yayınlanmıyor. Bunun yayın evinde kuralları var ona göre düzenleniyor, yazı üstünde düzeltmeler yapılabiliyor, içerikte tekrar değişiklik yapılabiliyor.*

Katılımcı 16: *Makale hemen yayınlanmaz, kitap daha uzun soluklu çalışmadır. Belli kontroller geçiyor. Daha önce böyle yapılmış mı farklılığı ne kontrol ediliyor. Twitter ise o anlık orda ben bile bir bilgi üreticisiyim.*

Süreç Olarak Bilgi Oluşumu çerçevesin 4. sorusu “*bilgilerin sunulduğu format bilginin oluşturulma süreçleri ile ilgili fikirler verebilir mi sizce?*” olarak sorulmuştur. Bu soruda katılımcılara format tiplerinin, sundukları bilginin oluşum süreci hakkında fikir verip vermedikleri sorulmuştur. Burada katılımcıları format tipleri ve bu formatlarda oluşan bilgini oluşum süreci, zamanlaması, süreçlerde kimlerin ne rollerle yer aldığı (yazar, editör, hakem vs.) ve bilgi döngüsü hakkında bilgi vermeleri beklenmiştir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.33’te gösterilmiştir.



Grafik 4.33: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Grafikte görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu yetersiz nitelikte cevaplar vermişlerdir. Bu eksik cevap veren katılımcılar genelde bir fikir beyan etmemişlerdir. Ayrıca bu katılımcılardan bazıları bu süreci bilgiye erişim süreci olarak görmüşlerdir. Bu cevaplara örnek aşağıda verilmiştir.

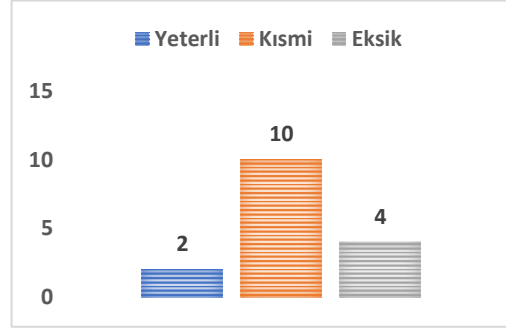
Katılımcı 3: *Teknolojiyi kullandıkça süreç kısalıyor.*

Yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 9: *Tabi ki hepsinin oluşturulma süreci farklı bir gazete ile tezi karşılaştıracak olursak. Gazete genelde günlük olaylarla alakalı bilgiler veriyor. Ama bir tez araştırma gerekiyor uzun bir süreci kapsıyor.*

Katılımcı 16: *Evet veriyor. Ben bir kitaba bakarken orda uzun bir süreçte oluşturulduğunu anlıyorum. Gazeteler günlük yazılıyor. Tezin süreci belli.*

Süreç Olarak Bilgi Oluşumu çerçevesin 5. sorusu “bilgi formatı (makale-gazete vs.) ve güvenilirlik seviyesi arasında bir bağlantı kurabilir misiniz?” olarak sorulmuştur. Bu soruda katılımcılara bilgi ihtiyaçlarına göre ulaştıkları bilgilerin formatı ve o formata göre elde ettikleri bilginin güvenilirliği arasında nasıl bir bağlantı kurabilecekleri sorulmuştur. Burada katılımcılardan beklenen cevap herhangi bir hakemlik ve editörlük sürecinden geçen kaynakların daha güvenilir olacağı işarettir. Fakat katılımcılardan hangi formatta olursa olsun bilgi kaynağını oluşturanında bu kararı vermede etkili olduğunu belirtmeleri beklenmiştir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.34’te gösterilmiştir.



Grafik 4.34: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Bulgular bu sorunun belirttiği hususta katılımcıların genelinin kısmi yeterlikte bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar genel olarak bilimsel yayınlara ve editörlük veya hakemlik süreçlerinden geçen kaynaklara daha çok güvenileceğini belirtmişlerdir. Fakat katılımcılar genel olarak kaynağı oluşturan kişi veya kuruluşunda dikkate alınması gerektiğinden bahsetmemiştir. Katılımcılar bilgi kaynağını kişi odaklı değil sadece bulundukları ortam ya da format odaklı düşünüyorlar. Bu yüzden otonom ve çevresel bakış açılarına sahiptirler. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 4: *Makaleye daha çok güvenirim. Çünkü bilimsel çalışmaya dayanıyor bir araştırma yapılmış onun için.*

Katılımcı 5: *Kurulabilir. Gazetedeki bilgi daha güvenilirdir. Ama mesela Instagram'daki bilgi kimin yazdığına göre değişse de daha az bilgi güvenilirdir. Formatına göre değişiklik gösteriyor.*

Katılımcı 7: *Diyebiliriz. Bir dergide yayınlanan bir makale için içeriğindeki bilgilerde doğruysa güvenilirdir.*

Katılımcı 9: *Mesela gazeteler yalan haber de yayınlanıyor olabilir. Belli bir kontrolden geçmiyor.*

Katılımcı 13: *Evet kurabiliyorum. Makaleler gazetelerde. Mesela makalelerde tezlerde hakemler ve jüriler tarafından değerlendiriliyor inceleniyor.*

Katılımcı 16: *Gazete haberlerine açıkçası güvenmiyorum. Makalelere güveniyorum. Çünkü belli süreç ve kontrollerden geçiyorlar.*

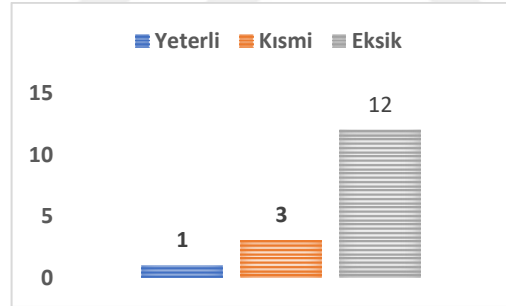
Katılımcıların verdiği yeterli olarak kabul edilen cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 3: *Kimin içeriği ürettiği çok önemlidir.*

Katılımcı 10: *Evet. Makalede belli bir bilim dalında bir zümrede tanıyorsak ve onun verdiği kaynakça var atıf var bunları analiz edip ve diyebiliriz buna güvenebiliriz. Ama gazete de yanlış yazılabilir.*

Bu katılımcılar bilginin oluşum sürecinin yanında bilgiyi oluşturan kişi veya kurumlarında dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Süreç Olarak Bilgi Oluşumu çerçevesin 6. sorusu “çevrimiçi formatta sunulan bilgileri güvenilirlik ve geçerlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?” olarak sorulmuştur. Bu soruda katılımcılara özellikle günlük yaşamlarında karşılaştıkları bilgi kaynakları olan sosyal medya paylaşımları, blog, videolar vs. gibi bilgi sunan formatların ve akademik bilgiye ulaştıkları bilgi kaynakların güvenilirlikleri sorulmuştur. Burada bilginin oluşum bilginin sunulduğu ortamdan ötürü değil, oluşum süreci ve bilgiyi oluşturan kişi veya kurumların göz önünde bulundurulması gerektiği sunulmalıdır. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.35’te gösterilmiştir.



Grafik 4.35: Ön Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 6. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Bu sorulara verilen cevaplar genel olarak eksik bulunmuştur. Katılımcılar çevrimiçi ortamda sunulan bilgilerin bulundukları ya da yayıldıkları ortam nedeni ile güvenilir sayılmayacağı kanısındadırlar. Ayrıca katılımcılar basılı kaynakları daha güvenilir ve daha bilimsel olarak nitelendirmişlerdir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 3: *Güvenilirlik bilgileri kimim oluşturduğu ile ilgilidir.*

Katılımcı 6: *Kimin yazdığına göre değerlendiririm.*

Bu soruya verilen ve yeterli olarak kabul edilen bir cevap aşağıdadır.

Katılımcı 16: *Güvenilirlikleri çok yok bunu eğer kamu hesabı yapmıyorsa mesela TSK'nın bir paylaşımı daha güvenli ama çoğunlukla sıkıntılı. Ama eğer bir makalenin çevrimiçi ortamından bahsediyorsak güvenilirdir.*

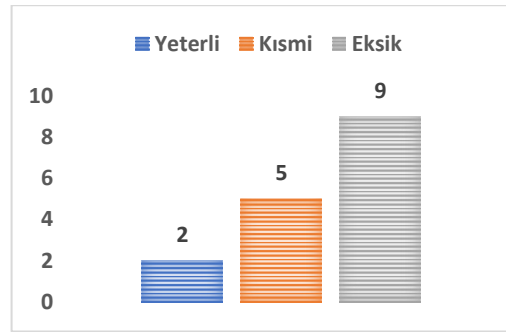
Bu soruya verilen yeterliliği eksik kabul edilen örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 13: *Bu bence, dijital bana basılı kadar sanki güvenilmezmiş gibi geliyor bana.*

Katılımcı 4: *Sosyal medyada okuduğum şeylere güvenmiyorum.*

(7) Stratejik Keşif Olarak Arama

Mülakatın bu bölümünde ACRL 2016'nın "Stratejik Keşif Olarak Arama" çerçevesine odaklanılmıştır. Bu çerçevenin 1. sorusu "siz ihtiyacınız olan bilgiyi ararken ne tür stratejileri takip edersiniz?" olarak sorulmuştur. Bu soru katılımcılar bilgiyi ararken araştırma soruları ve anahtar kelimelerden yola çıkarak aramanın daraltılması, doğru bilgi platformuna gidilmesi, filtreleme operatörlerinin kullanılması ve arama sonuçlarının bağlam ve güvenilirlik açısından değerlendirilmesini içerir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.36'da gösterilmiştir.



Grafik 4.36: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikte görüldüğü gibi katılımcılar çoğunlukla eksik nitelikte cevaplar vermişlerdir. Bilgi arama stratejilerine hakim olmak ve bu becerilere sahip olmak bilgi okuryazarlık yetkinliklerinin önemli unsurlarıdır. Bu yüzden elde edilen bu sonuç katılımcıların günlük veya akademik bilgi okuryazarlık pratiklerinde önemli bir

eksiklik göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 4: *Yani aramamamı filtreliyorum ona göre karşıma çıkan sonuçları izliyorum. Yani doğru sözcükler anahtar kelimelerle de filtrelemek.*

Katılımcı 8: *Veritababları elektronik kaynaklardan yararlanıyorum.*

Katılımcı 9: *Anahtar sözcükleri-(ama aynı kişi anahtar kelimeleri öyle görmüyor). Kaynağın içeriği hakkında bilgi veriyor.*

Katılımcı 13: *Gelişi güzel değil anahtar kelimelerle genelden özele gidiyorum.*

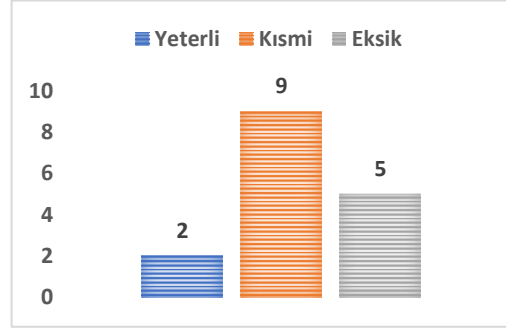
Katılımcı 16: *En başta gelişi güzel arıyorum, daha sonra daraltmalar yapıyorum. Bu gelişi güzel aramalardan sonra kafamda bir şeyler şekilleniyor. Konumu ona göre daraltıp genişletiyorum.*

Bu soruya verilen yeterliliği eksik kabul edilen örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 1: *Bilimsel dergilerden bakıyorum ya da bilimsel bilgi sağlayan sitelerden bakıyorum daha çok. Ben biraz çok fazla araştırma yapmaktan da korkuyorum. Çok fazla bilgi kirliliği var ve onlardan birine denk gelirim bu beni ikna ederse diye düşünüyorum hep kafamın bir köşesinde bu var.*

Katılımcı 10: *Önce yazılıp çizilen şeylere bakıyorum. Genelde internet üzerinden, belli veritabanları ve dergiler var. Dergilerin elektronik ortamda paylaşılan halleri, ya da kitaplar, onları okuyup inceliyorum.*

Stratejik Keşif Olarak Arama çerçevesinin 2. Sorusu “bulmak istediğiniz bilgileri nerelerde ararsınız?” olarak sorulmuştur. Bu soru katılımcılardan bilgi ihtiyaçlarına göre uygun bilgi platformlarına veya mecralarına gitmeleri hakkında cevaplar beklemektedir. Bu alt soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.37’de gösterilmiştir.



Grafik 4.37: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Grafikte belirtildiği gibi katılımcılar genel olarak kısmi yeterlilikte bilgiye sahiptirler. Katılımcılar bilgiyi arama platform veya mecraları olarak çoğunlukla veri tabanları olarak düşünmektedirler. Bunun yanında ortam olarak internet olarak belirtilmiştir. Az bir sayıda katılımcı internetten başka ortamlardaki veri bulma platformlarından bahsetmiştir. Ayrıca katılımcılar genel olarak akademik bilgi arama pratikleri çerçevesinden bakmışlardır. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 1: *Daha akademik ya da bilimsel bir şey arıyorsam veri tabanlarına bakıyorum ya da bizim üniversitenin sağladığı dergilere bakıyorum.*

Katılımcı 3: *İnternete bakıyorum öncelikle.*

Katılımcı 6: *Eğer bilimsel bir çalışma yapacaksam benim için veri tabanları esastır.*

Katılımcı 8: *Veri tabanları elektronik kaynaklar.*

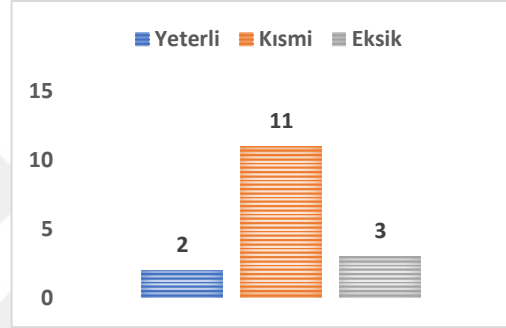
Katılımcı 11: *Kitap, makale, tez, veri tabanlarında arıyorum.*

Bu soruya verilen ve yeterli olarak kabul edilen bir cevap aşağıdadır.

Katılımcı 13: *İnternetten arıyorum. Hala ansiklopedideler kullanıyorum ama daha çok sayfaları çevirmeyi sevdiğim için. Mobil uygulamalarda bilgi bulabiliyorum. Veritabalarını kullanırım. Kişilerde de uzmanlarda da birçok yerden bilgi arayabilirim.*

Katılımcı 15: *Günlük hayatla ilgiliyse Google gibi arama motorunu kullanıyorum.*

Stratejik keşif olarak arama çerçevesinin 3. sorusu “*aradığınız bilgiyi bulamadınız diyelim. Sizce bu durumun olası sebepleri nelerdir?*” olarak sorulmuştur. Bu soruda bir bilgiyi aradıklarından ve bulamadıklarında kendi arama stratejilerini değerlendirmeleri beklenmiştir. Yeterli olarak beklenen cevapların anahtar kelimelerini doğru belirleyememe, aramalarını daraltamama ve yanlış platformlarda bilginin aranmasıdır. Katılımcılardan beklenen bir cevap daha arana bilginin bulunmadığı ihtimalidir. Bu alt soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.38’de gösterilmiştir.



Grafik 4.38: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikte görüldüğü gibi katılımcılar bilgi arama stratejilerini değerlendirmek için genel olarak kısmi yeterlilikte cevaplara sahiptirler. Katılımcılar bilgi arama stratejilerinin çeşitli yönlerine dikkat çekmişlerdir. Üç katılımcı eksik stratejilerini değerlendirememiştir. İki katılımcı ise yeterli cevap vermişlerdir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 3: *Çalışma yoktur. Ya da paylaşılmıyor olabilir.*

Katılımcı 4: *Ben doğru arayamadım. Ya da aradığım platformda o bilgiye uygun bilgiler yoktur.*

Katılımcı 5: *Belki yanlış şekilde arıyorumdur. Yanlış yazıyorumdur.*

Katılımcı 8: *Öyle bir bilgi olmaya bilir. En azından başlığını bulup pdf sine ulaşamam. Ya da yanlış arama yöntemi kullanıyorumdur.*

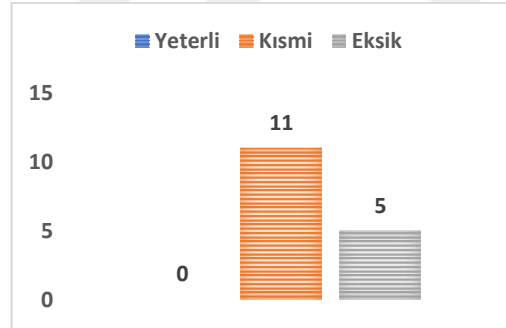
Katılımcı 10: *Böyle bir bilgi kaynağı yoktur. Ya da çalışılmıştır ama daha yayınlanmamıştır.*

Katılımcı 11: *Doğru aramamış olabilirim. Aradığım konuda bir şey olmaya bilir. Aradığım kaynakları da o konuyla ilgili bir şey olmaya bilir.*

Cevaplardan görüldüğü gibi her bir katılımcı bilgi arama stratejilerinin farklı bir unsurunu belirtmiştir. Burada genel eksiklik anahtar kelimeler ve aramanın yeterli derecede daraltılmamış olmasıdır. Bu soruya verilen ve yeterli olarak kabul edilen bir cevap aşağıdadır.

Katılımcı 15: *Yanlış kavramlarla arıyor olabilir. Doğru yerde aramıyor olabilirim. En basiti literatüre İngilizce kavramla girmiştir doğru kavramla aramıyorumdur.*

Stratejik keşif olarak arama çerçevesinin 4. sorusu “*başka bir durumda ise aramalar sonucunda gereğinden fazla bilgi kaynağına ulaştınız. Bu durumda aramanızı iyileştirmek için neler yaparsınız?*” olarak sorulmuştur. Bu soruda bir bilgiyi aradıklarından ve çok fazla bilgiye veya bilgi kaynağına kendi arama stratejilerini değerlendirmeleri beklenmiştir. Yeterli olarak beklenen cevapların anahtar kelimelerini doğru belirleyememe ve aramalarını daraltamama ihtimalidir. Bu alt soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.39’da gösterilmiştir.



Grafik 4.39: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu soruya katılımcılardan yeterli nitelikte cevap gelmemiştir. Kısmi yeterlikte cevaplar genel olarak tırnak içerisine almak ve anahtar kelime kullanmak işlemlerini içermektedir. Cevaplardaki en belirgin içerik ise aramanın bilimsel bilgiler arama üzerine yapılacağını imasıdır. Sadece bir katılımcı günlük yaşamda ihtiyaç duyabileceği bilgilerin araması için açıklama yapmıştır. Sadece bir katılımcı da Boolean operatörlerinden bahsetmiştir. Katılımcıların bazılarında cevap gelmemiştir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

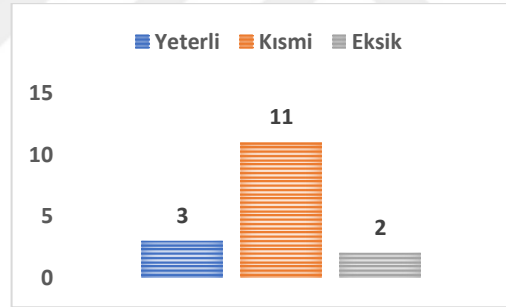
Katılımcı 1: *Bilimsel bir dayanağı olan kişilerin “çalışmalarını daha çok tercih ederim.*

Katılımcı 3: *Tırnak işareti içine alırım genelde. Anahtar kelimeyi iyi seçmek lazım.*

Katılımcı 4: *Anahtar kelime olabilir.*

Katılımcı 6: *Ya da sosyal medyadan birine erişmek istiyorsam Facebook-Twitter, Instagram’dan bakıyorum. Ya da Boolean işleçlerini kullanıyorum.*

Stratejik keşif olarak arama çerçevesinin 5. sorusu “bir makalenin anahtar kelimeleri ne işe yarar sizce?” olarak sorulmuştur. Bu soru bilgiyi arama tecrübelerinde bir kaynağı anahtar kelimelerinin ne işe yaradığını sormaktadır. Katılımcılardan beklenen yeterli cevaplar anahtar kelimelerin bir kaynağın içeriği hakkında bilgi vereceği ve bilgi kaynaklarının aramak için araçlar olduğunu belirtmeleridir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.40’ta gösterilmiştir.



Grafik 4.40: Ön Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Katılımcılar bu soruya genel olarak kısmi yeterlikte cevaplar vermiş ve sadece üç katılımcı yeterli seviyede cevaplar vermişlerdir. Kısmi cevaplar genel olarak anahtar kelimelerin bir kaynağın içeriği ile bilgi verdiğini belirtmiştir. Az sayıda katılımcı anahtar kelimelerin bilgi kaynaklarını arama ve bulma aracı olarak belirtmişlerdir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki ve anahtar kelimelerin içeriğe dair bilgi verdiğini belirten örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 1: *Esas çalışma noktası neresi.*

Katılımcı 5: *O makale hakkında bilgi verir. İçeriği hakkında.*

Katılımcı 6: *Anahtar kelimeler o konunun ne olduğunu anlatır*

Katılımcı 8: *Makale ne anlatıyor bilgisini verir.*

Katılımcı 10: *Makalenin ne anlattığına dair ipucu veriyor.*

Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki ve anahtar kelimelerin bilgi kaynaklarını aramaya ve bulmaya dair araçlar olduğunu belirten örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 4: *Aradığımız şeyi daha kolay erişilebilir ve daha hızlı bulmaya yarar.*

Katılımcı 13: *Araştırdığım konuya yakın kaynakları bulmama yarar.*

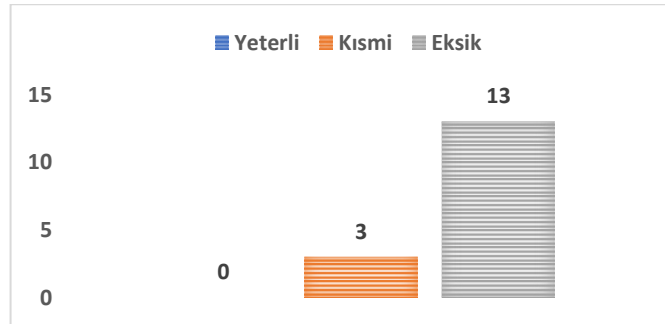
Katılımcı 14: *Aradığıma kolay ulaşmamı sağlar.*

(8) Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır

Mülakatın bu bölümünde ACRL 2016’nın “Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır” çerçevesine odaklanılmıştır. Bu çerçeve hakkında sorular sorulurken katılımcılara aşağıdaki ön bilgi verilmiştir.

Bilgi ihtiyacınız belirlediniz ve belli bir formatta (bilimsel makale, ansiklopedi, gazete, tweet vs.) bilgi kaynaklarına ulaştınız. Bu kaynakları sizin bilgi ihtiyaçlarınızı karşılayabilmesi için değerlendirip seçeceksiniz.

Bu bilgi üzerine üç soru sorulmuştur. Bu çerçevenin 1. sorusu “*bu değerlendirmeyi nasıl yaparsınız ve değerlendirme kriterleriniz neleri içerebilir?*” olmuştur. Beklenen yeterli cevap gerekli bağlamda bir otorite tarafından sağlandığını değerlendirmektedir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.41’de gösterilmiştir.



Grafik 4.41: Ön Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikten anlaşılacağı üzere katılımcılar bu soruya yeterli cevap verememişlerdir. Katılımcıların neredeyse hepsi eksik cevap vermişlerdir. Katılımcılar bu soruyu (soru aydınlatılmasına rağmen) anlamlandıramamışlar ve alakasız cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan sadece üç tanesi kısmi yeterlikte cevap vermiştir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 1: *Sonrasında kanıt ararım kişinin bertiği bilgilerden tarafsızlık ararım.*

Katılımcı 4: *Güvenilirliğine ve geçerliliğine göre değerlendiririm. İlk tercihim bilimsel çalışmalar.*

Katılımcı 5: *Daha güvenilir olandan yaparım. Sosyal medyadan Twitter'dan yapmam.*

Katılımcı 7: *Güvenilir olması doğru bilgiyi vermesine bakarım. Güvenilir diyorlar ama nasıl güvenilirlik sağlanır bilmiyorlar.*

Katılımcı 9: *Günlük bilgi için sosyal medyayı kullanırım akademik bir araştırma yapacaksam makale tez bakarım.*

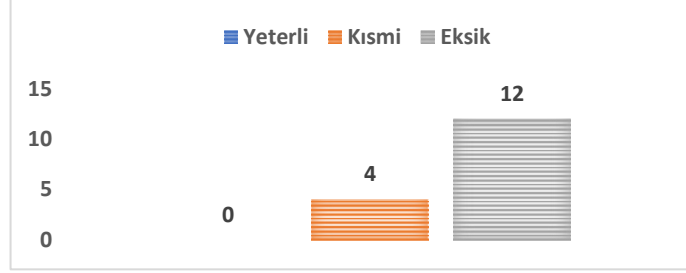
Katılımcı 15: *Yayınlandıkları platformlar önemli, makale tez gibiyse atıflar kullandığı kaynaklar önemlidir. Twitter ya da gazete güvenilirlik seviyesi çok düşük benim için.*

Katılımcı 16: *Şimdi benim ihtiyacıma en çok cevap verenleri kullanırım ama bunlardan da güvenilir olanları kullanırım makale tez ansiklopedi gibi*

Cevaplardan anlaşılacağı üzere katılımcılar değerlendirme kriterlerini bilgilerin formatı veya bulundukları platformlar açısından belirlemişlerdir. Fakat bilginin sunulduğu ortamdan önce bilgi kaynaklarının güvenilirliği o bağlam içerisinde otorite sayılacak kişi veya kurumların belirlenmesi gerekir. Katılımcılar genel olarak makale gibi kaynakları daha güvenilir, sosyal medya aracılığı ile sunulan bilgileri güvenilirmez bulmuşlardır.

Bu çerçevenin 2. sorusu “ulaştığınız bilgi kaynağının o alanda otorite olup olmadığını nasıl anlayabiliriz?” olmuştur. Yeterli olarak beklenen cevap belli bir bağlam içerisinde yetkinlik kazanmış ve otorite sayılan kişi veya kurumlardır. Otoriter olmak o alanda söz sahibi olmak, çalışmalar yapmış olmak veya sıklıkla referans

gösterilmek gibi nitelikler ile belirlenebilir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.42’de gösterilmiştir.



Grafik 4.42: Ön Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Bu çerçevenin birinci sorusuna benzer frekansta cevap kategorileri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar genel olarak eksik bilgiye sahiptirler. Birçok katılımcı bu soruya cevap vermemiştir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 3: *Atıflara bakılabilir.*

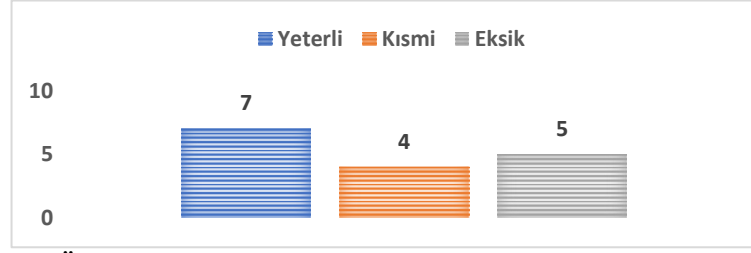
Katılımcı 5: *Kimin yazdığına göre ya da hangi kurumun yazdığına göre.*

Katılımcı 9: *Genel olarak bilinirliğine bakarım, herkes tarafından bilinen bir kaynak mı?*

Katılımcı 16: *Yazarına atıflarına bakarım. Bilimsel dergi de mi bakarım.*

Katılımcılar bir kaynağı oluşturandan çok o kaynağın formatına odaklanmaktadır. Örneğin Katılımcı 9’un verdiği cevap bir kişinin bilinirliğine değil de kaynağın bilinirliğine dikkat çekmiştir. Aynı şekilde Katılımcı 16 formata göre değerlendirmiştir. Katılımcı 5 ve 14 ise eserlerin kendisine değil, o eserleri oluşturan kişilere dikkat çekmişlerdir. Fakat bu katılımcılar bir otorite olmanın bağlamını gözden kaçırdıkları için cevapları kısmi yeterli sayılmıştır.

Bu çerçevenin 3 ve son sorusu “*bir bağlamda otorite kabul edilen bilgi başka bağlamlarda otorite midir sizce? Neden?*” olmuştur. Yeterli olarak beklenen cevap bağlamın önemini vurgulayarak bir bağlamda otorite olan bir kişi veya kurumun başka bir bağlamda otorite sayılamayacağıdır. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.43’te gösterilmiştir.



Grafik 4.43: Ön Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Katılımcılar bu soruya genel olarak yeterli cevap vermişlerdir. Beş katılımcı eksik cevap vermiştir. Bu soruya yeterli olarak kabul edilen örnek cevaplar aşağıdadır.

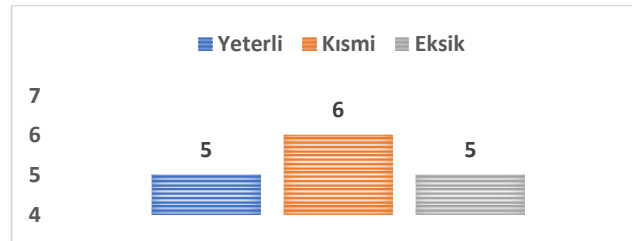
Katılımcı 1: *Yazar olarak düşünürsem eğer bir konuda uzmanlık almış biri başka konuda uzmanlık almamış olabilir.*

Katılımcı 4: *BBY hakkında konuşursan Meral Alpay bir otorite matematik alanı da otorite değil.*

Katılımcı 9: *Bence değildir. Felsefe alanında otoriter olan BBY de olmaya bilir, farklı alanlar olduğu için.*

(9) Bilginin Değeri Vardır

Mülakatın bu bölümünde ACRL 2016'nın "Bilginin Değeri Vardır" çerçevesine odaklanılmıştır. Bu çerçeve, bilginin etik kullanımı ve değeri üzerine odaklanmaktadır. Bu çerçevenin 1. sorusu "*bir bilgi kaynağına ulaştınız ve kullanmaya karar verdiniz. Bilginin hem kullanıcısı hem de yeniden oluşturucusu olarak hangi mevcut bilgileri kullanırken hangi hak ve sorumluluklara sahipsiniz?*" olarak sorulmuştur. Bu soru bilginin değerinin bilinmesi, gerekirse değerinin karşılanması ve paylaşırken sahibinin belirtilmesidir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.44'te gösterilmiştir.



Grafik 4.44: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Katılımcılar genel olarak yeterli ve kısmi yeterli cevaplar vermişlerdir. Beş katılımcı ise eksik nitelikte cevap vermiştir. Cevaplar atıf gösterme ve kaynak verme gibi işlemlere odaklanmıştır. Katılımcıların seyrek olarak verdiği cevap bilginin parasal değeri olduğu ve gerektiğinde bu parayı ödemek zorunda olduklarıdır. Kısmi yeterlilikteki cevaplar genel olarak bu bilgiyi içermemektedir. Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki örnek cevaplar aşağıdadır.

Katılımcı 1: *Yine aynı şekilde bende o bilgiyi oluştururken kullandığım kaynağı bildirmek zorundayım.*

Katılımcı 3: *Sorumluluğum hangi kaynaktan neyi aldığımı göstermek zorundayım.*

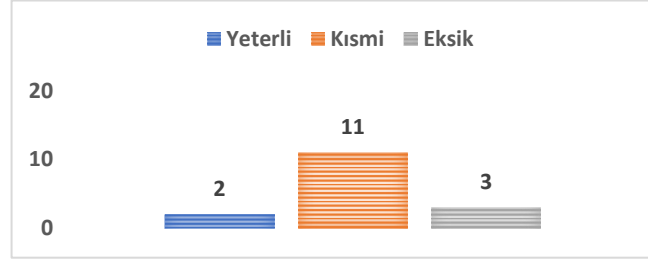
Katılımcı 6: *Mesela internetten alıp bir fotoğrafı alıp paylaşırken bile altına kaynak vermek gerekir.*

Katılımcı 8: *İstediğim bilgiyi doğrudan alma hakkına sahibim tırnak içinde kullanıp kaynağını vererek.*

Katılımcı 9: *Tabi ki bu bilgilere ulaşma hakkım ama. Bu bilgileri kullanırken de kullandığım kaynakları da belirtmem sorumluluğum.*

Katılımcılar hep atıf yapmaları gerektiğini, fakat etik kullanım için gerekirse para ödemeleri gerektiğini belirtmiyorlar. Bu durum yeni kültür ve ortamda bilginin çok ve kolay ulaşılabilir olmasına yorulmaktadır. Katılımcılar sıklıkla bilimsel bilgiye atıf verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca farklı katman yapısında olan (resim, video, ses vb.) referans verilmesi gerektiği az bir sayıda katılımcı tarafından belirtilmiş.

Bu çerçevenin 2. sorusu “*bilgiyi kullanırken neden kaynak göstermek zorundayız?*” olarak sorulmuştur. Bu sorunun cevabı temel olarak iki unsur içerir. Birincisi etik kullanım ve bilgiye değer verme, ikincisi ise araştırmaya bağlam oluşturmaktır. Katılımcılardan beklene cevapların yeterli sayılabilmesi için bu iki unsuru içermesi beklenmektedir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.45’te gösterilmiştir.



Grafik 4.45: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Katılımcıların çoğunluğu bu soruya kısmi yeterlilikte cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplar genel olarak intihal, telif hakkı ve bilginin değerini verme üzerine olmuştur. Cevaplarda; verilen atıfların çalışmalara bağlam oluşturduğunu ve güvenilirlik kattığı hususlarına iki cevapta rastlanmıştır. Kısmi olarak yeterli olan sorulara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 1: *...bilgiyi üretirken de illaki bir üreticisi var ve o üreticinin bahsedilmesi gerekiyor o bilgiyi kullanırken yani bu bir kişinin artık fikri mülkiyetidir diye düşünüyorum.*

Katılımcı 3: *Fikir hırsızlığı yapmamak için.*

Katılımcı 7: *Kişinin emeğine saygıdır bu.*

Katılımcı 8: *Hırsızlık intihal yapmış oluruz.*

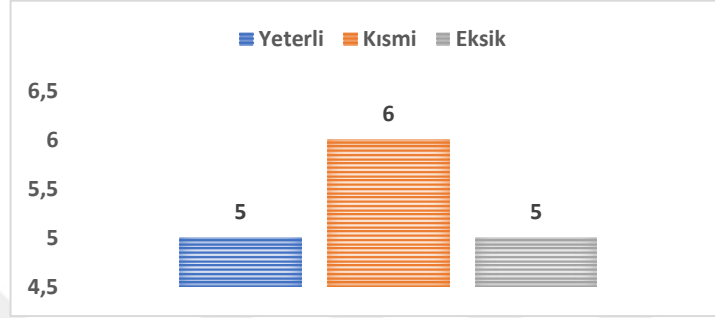
Katılımcı 13: *Telif hakkından dolayı.*

Bu soruya verilen yeterli cevaplara bir örnek aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 16: *Ortada bir emek var. Onu belirtmek zorundayız bir de kendi yaptığımız güvenilirliğini artırmak için.*

Bu çerçevenin 3. sorusu “bilginin yayıldığı ortamları düşünürsek (dergiler, internet, kitap vs.) hangi ortamlarda yayılan bilgileri değerlidir?” olarak sorulmuştur. Online ortamda ulaştığınız bilgilerin değeri var mı?” olarak sorulmuştur. Daha önce özellikle format ile alakalı sorulardan anlaşıldığı üzere katılımcıların online ortamlardan elde ettikleri bilgilere daha az değer verme eğilimleri olduğu anlaşılmıştır. Bu soru formatlarına ve ulaşım ortamları ile bilginin değeri arasındaki ilişki hakkında bilgi sormaktadır. Katılımcılardan beklenen yeterli cevap belli bir bağlam ve otorite

tarafından oluşturulan bilginin formatı veya yayıldığı ortamdan bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiğidir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.46'da gösterilmiştir.



Grafik 4.46: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu soruya katılımcılar eşit dağılımlı sayılabilecek oranda cevaplar vermişlerdir. Yeterli olarak kabul edilen cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 3: *Online ortamdaki bilgilerin de muhakkak değeri var ama kaynağının güvenilirliği çok önemli burada.*

Katılımcı 4: *Evet var. Çevrimiçi kitap makale benim için değerlidir. Ama Twitter'da okuduğum bir bilgi benim için o kadar da değerli değildir.*

Katılımcı 7: *İhtiyacım olan her bilgi değerlidir. İnternette basılıdan olması önemli değil. İhtiyacımı karşılaması önemli.*

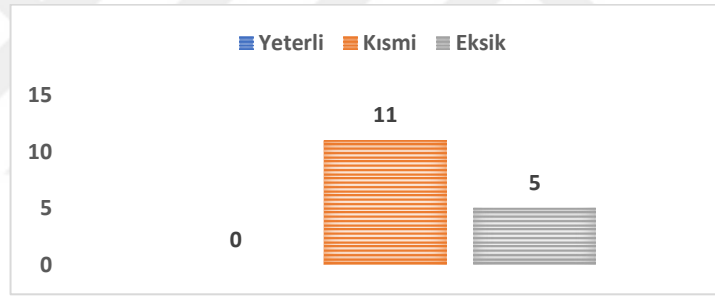
Katılımcı 14: *Elbet ki vardır mesela, artık devlet Twitter aracılığıyla vatandaşlarına duyuruyor. Herhangi bir karar alındığında biz Twitter dan duyuyoruz bu bilgi o zaman bir değeri oluyor.*

Yetersiz nitelikte olan cevapların bazıları bir kaynağın ulaşıldığı ortamı dikkate almaktadır. Bazı yetersiz olarak kabul edilen cevaplar ise bilgi kaynağının basılı yasa elektronik olmasına göre değerlendirme yapmıştır. Bu cevaplar online ortamdaki bilgi pratiklerini basılı kaynakların dijital hale getirilmiş olarak görmektedirler. Bu tür cevaplar bilgi okuryazarlığı sınıflandırmasına göre çevresel-otonom bakış açısidir. Bu tür bir cevaba örnek aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 1: *Basılı olarak yayılan bilgilerin daha değerli olduğunu düşünüyorum*

Katılımcı 9: *Makale basılı da olsa elektronik de olsa sonuçta belli bir hakemlik sürecinden geçiyor ikisi de değerlidir.*

Bu çerçevenin 4. sorusu “*kendi araştırmanızda bilginin değerini nasıl anlıyorsunuz?*” olarak sorulmuştur. Bu soru katılımcıların bir bilgiye neden kullandıkları ve bu bilginin kendi araştırmaları için neden değerli olduğunu sorulmuştur. Yeterli cevabın şu üç unsuru içermesi beklenmektedir; bilgi ihtiyacını karşılıyor, bağlam oluşturuluyor (bilimsel sohbete katılıyor) ve bu bilgilerin üzerine inşa edilerek yeni bilgiler oluşturuluyor. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.47’de gösterilmiştir.



Grafik 4.47: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıda yazılan beklentiye göre katılımcılar bu soruya genel olarak kısmi yeterlikte cevaplar vermişlerdir. Yeterli olarak nitelendiren bir cevap gözlemlenmemiştir. Başka bir deyişle, katılımcıların verdiği cevaplar belirtilen üç unsurdan bazılarını içermektedir. Katılımcılardan hiçbirisi mevcut bilgilerin üzerine inşa ederek yeni bilgiler oluşturduklarını belirtmemiştir. Dolayısı ile bilginin değerini bir tüketici gözünden değerlendirmektedirler. Üretici gözü ile bakmamaktadırlar. Kısmi olarak yeterli olan sorulara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 1: *...kendi araştırmamda belli bir noktaya varmak istediğim için o noktaya varmak için de o bilgiye illaki değer vermem gerekiyor.*

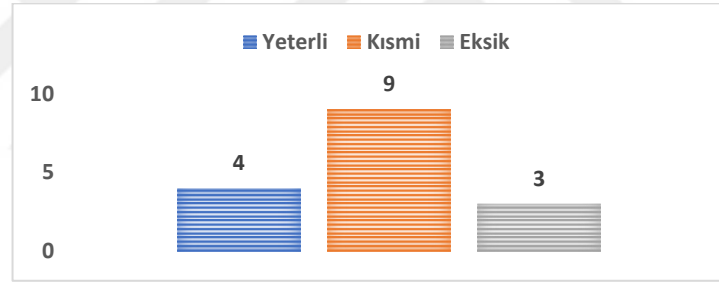
Katılımcı 3: *Eğer yeni bir fikir ortaya koyabildiysem benim için değeri budur.*

Katılımcı 5: *Araştırdığım ya da ilgilendiğim konuyla alakalı beni ne kadar aydınlatıyorsa daha çok değeri artıyor.*

Katılımcı 14: *...kafamdaki sorulara cevap verirse bu bilgi benim için çok çok değerlidir.*

Bu çerçevenin 5. ve son sorusu “bilgiye erişiminiz kısıtlanmış veya sınırlı olsaydı, kişisel ve akademik araştırmanız nasıl etkilenirdi?” olarak sorulmuştur. Bu soru bilginin hem tüketicisi hem de üreticisi olarak bilgiye erişim sınırlılıklarının ne gibi sorunlar yaşatacağını sormaktadır.

Yeterli cevap hem günlük hem de akademik bilgi okuryazarlığı pratiklerinde bilgi ihtiyacının karşılanamaması ve yeni bilginin oluşum sürecine dahil olamamayı belirtmelidir. Bu soruya verilen cevapların yeterlilikleri nicel olarak Grafik 4.48’de gösterilmiştir.



Grafik 4.48: Ön Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliği.

Grafikten anlaşılabileceği üzere katılımcılar bu soruya çoğunlukla kısmi yeterli cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplar genel olarak bilgiye ulaşamama ve kullanamamayı vurgulayan otonom-çevresel bakış açısı içerisinde verilmiştir. Ayrıca verilen cevaplar çoğunlukla akademik bilgi kullanma ve oluşturma süreçlerine odaklanmıştır. Kısmi olarak yeterli olan sorulara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 9: *Belki araştırmamla alakalı benim ulaşabildiğim 3 kaynak varsa ama aslında ortamda 15 kaynak var mesela ben bu 12 sine ulaşamıyorsa araştırmama katacağım çok çok faydalı bilgiler olabilir. Ama ben bunlara ulaşamıyorsa tabi ki olumsuz etkisi olurdu.*

Katılımcı 6: *Daha önceki çalışmayı inceleyip onun üstüne bir şeyler koyamayacak.*

Katılımcı 15: *Yararlanabileceğim içerik çok azalardı. Literatürdeki yeri etkileyebilirdi. Boşuna bir araştırma yapmış da olabilirdim.*

Katılımcı 16: *Çok etkilenirdi. Zamansal bir sıkıntımız var ben bir kaynağa online değil de arşive giderek ulaşmaya çalışsam oldukça zamanım gider.*

Ayrıca bu cevaplarda katılımcılar kendilerini üretici olarak görmediklerinden bilginin sosyal olarak yapılandırıldığı mecralarda (ör. Forumlar veya sanal sınıflar) yer alamayacaklarını belirtmemiştir. Bu soruya yeterli olarak kabul edile cevaplara örnekler aşağıdadır.

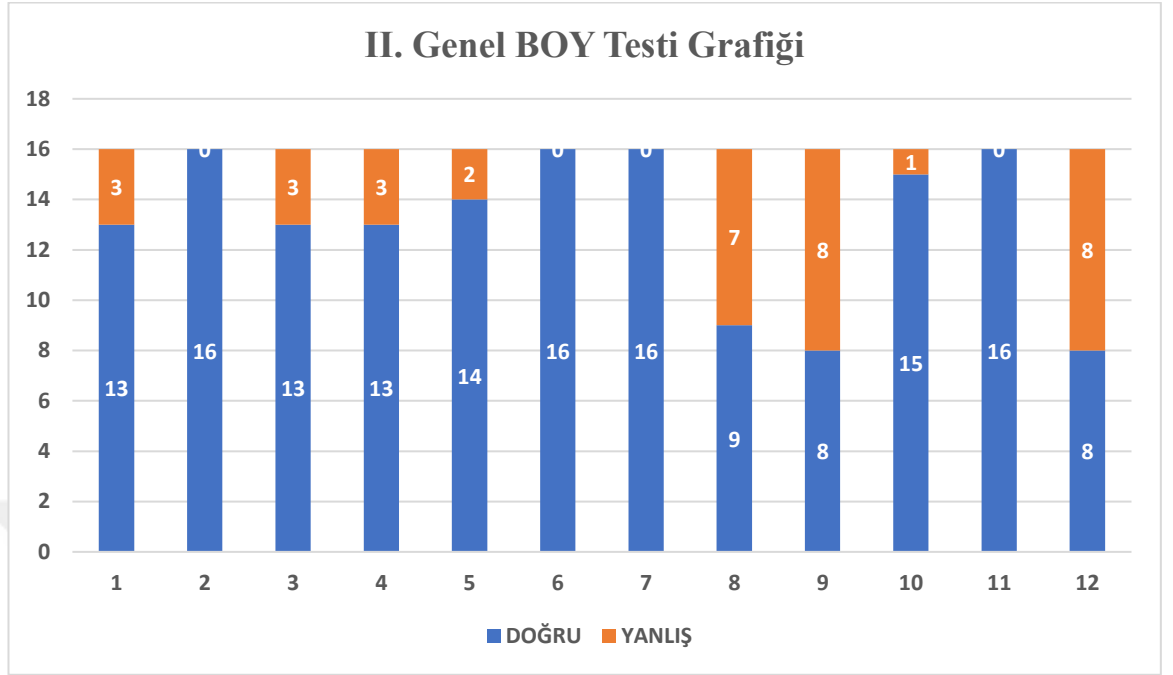
Katılımcı 10: *Kesinlikle çok etkilenirdi ve olumsuz etkilenirdi. Hem akademik hem de kişisel araştırmalarım olsun tamamen bu bilgilere ulaşmak ve bunları tekrardan harmanlayıp ortaya yeni bir bilgi çıkartmak ve biriyle paylaşmak için yine bunları yapıyoruz.*

Katılımcı 13: *Çok kötü etkilenirdi. Araştırma sınırlı olurdu. Kaynak az olduğu için asıl ulaşacağım kaynaklara erişemezdim. Belki de ben yeni bir bilgi üretemezdim ve eskiyi tekrar eden bilgilerle yeni ürün ortaya koymazdım. Bu benim de oluşturacağım bilgiyi de etkilerdi.*

4.2. UYGULAMA SIRASINDA ELDE EDİLEN BULGULAR

4.2.1. Uygulama Sırası II. Bilgi Okuryazarlığı Testi- Ara Test

II. Bilgi okuryazarlığı testi yani ara test, katılımcılara müdahale de bulunulduktan sonra uygulatılmış ve yanıtları toplanılmıştır. II. Bilgi okuryazarlığı testinin; genel bilgi okuryazarlığı testi ve yükseköğretim de bilgi okuryazarlığı testlerine ait bulgular aşağıdaki gibi Grafik 4.49 ve Grafik 4.50’te sunulmuştur.



Grafik 4.49: II. Genel Bilgi Okuryazarlığı (Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık) Testi Doğru- Yanlış Grafiği.

Yukarıdaki grafikte sonuçları belirtilen ilk soru, “Bilgiyi Keşfetme ve Erişme Becerisi” ile ilgili katılımcıların görüşünü sormaktadır. Katılımcılar bu soruya 13 doğru, 3 yanlış cevap vermiştir.

2. soru da “Bilgiyi Keşfetme ve Erişme Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya katılımcıların tamamı doğru yanıt vermiştir. İlk soru ile aynı beceriye odaklanan bu soru göstermektedir ki, katılımcılar bilgiyi keşfetme ve erişme becerisine genel olarak hakim durumdadır.

3. ve 4. sorular, katılımcıların “Eleştirel Düşünme Becerisi”ni ölçmektedir. Bu soruların her ikisini de 13 katılımcı doğru, 3 katılımcı ise yanlış cevaplamıştır. Bu sonuç bize, katılımcıların söz konusu beceriye dair genel olarak hakim olduğunu göstermektedir.

5. soru, “Bilgileri Etkin Bir Şekilde Yönetme ve Saklama Becerisi” ile ilgilidir. 14 katılımcı bu soruya doğru yanıt verirken, 2 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

6. soru da “Bilgileri Etkin Bir Şekilde Yönetme ve Saklama Becerisi” ile ilgili olup, katılımcıların tamamı soruyu doğru yanıtlamıştır. 5. ve 6. Sorulara verilen

yanıtlar bize katılımcıların bu beceriye ait bilgilerinin genel olarak yeterli olduğunu göstermektedir.

7. soru, “Bilgileri Kullanma ve Oluşturma Becerisi” ile ilgilidir ve katılımcıların tamamı bu soruya doğru yanıt vermiştir.

8. soru da “Bilgileri Kullanma ve Oluşturma Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruyu ise 9 katılımcı doğru olarak yanıtlarken 7 katılımcı da yanlış yanıtlamıştır. Bu soru tamamının doğru olarak yanıtladığı 7. soru ile aynı beceriyi ölçmektedir. 7 soruya bütün katılımcıların doğru yanıt vermesi, 8. Soruya göre daha alt düzey bilişsel seviyede cevap içerdiğinden dolayı olduğu düşünülmektedir.

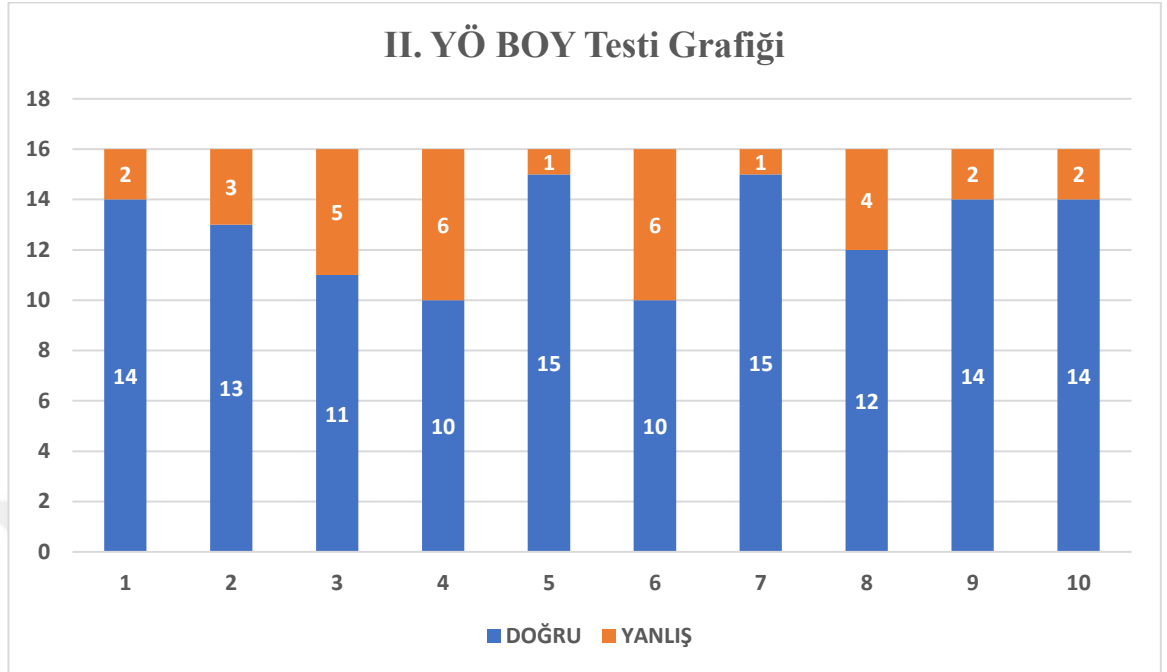
9. soru, katılımcıların “Bilgileri Paylaşma ve İletme Becerisi”ni ölçmektedir. Bu soruya 8 katılımcı doğru, 8 katılımcı ise yanlış olarak yanıt vermiştir.

10. soru da “Bilgileri Paylaşma ve İletme Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruyu ise, 15 katılımcı doğru yanıtlarken, 1 katılımcı yanlış olarak cevaplamıştır. 9. Soru ile aynı beceriyi ölçen bu soruya daha fazla doğru yanıt verilmesinin nedeni, günlük yaşamındaki bilgi okuryazarlığı pratiklerine yansıtma özelliğinden dolayı olduğu düşünülmektedir.

11. soru, “Bilgiyi Çevreleyen Etik Soruları Anlama Becerisi” ile ilgili olup, katılımcıların tamamı bu soruyu doğru olarak yanıtlamıştır.

12. soru da “Bilgiyi Çevreleyen Etik Soruları Anlama Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya ise katılımcıların 8’i doğru yanıt verirken, diğer 8’i de yanlış olarak cevaplamıştır. 11 soru ile aynı beceriyi ölçen bu sorunun daha fazla yanlış olarak yanıtlanmasının nedeni 11. Soru temel seviyede bilgi pratiklerini ölçmeye yönelikken, 12 soru ise üst seviye bilişsel beceri gerektirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda sunulan Grafik 4.50 Bilgi okuryazarlığı testinin ara testine ait olup, bilgi okuryazarlığı testinin ikincisi olan yükseköğretim kategorisine ait soruların bir analizidir.



Grafik 4.50: II. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Testi Doğru- Yanlış Grafiği.

Yukarıdaki grafikte sonuçları belirtilen birinci soru “stratejik keşif olarak arama çerçevesi” ile ilgili katılımcıların bilgisini sormaktadır. Bu soruya katılımcılarının 14’ü doğru, 2’si ise yanlış yanıt vermiştir.

2. soru da “Stratejik Keşif Olarak Arama” çerçevesi ile ilgilidir. 13 katılımcı bu soruyu doğru yanıtlarken, 3 katılımcı da yanlış yanıt vermiştir. Görüleceği üzere ilk iki soru, stratejik keşif olarak arama çerçevesine yönelik olup, katılımcıların bu çerçeveye genel olarak hakim oldukları sonucuna ulaşılabilir.

3. soru, “Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır” çerçevesi ile ilgilidir. Bu soruya 11 katılımcı doğru yanıt verirken, 5 katılımcı da yanlış olarak yanıtlamıştır. Söz konusu bu çerçeveye ait katılımcıların yeterli düzeyde farkındalık oluşmadığı sonucuna varılabilir.

4. soru, “Sorgulama Olarak Araştırma” çerçevesiyle ilgilidir. Bu soruya, 10 katılımcı doğru, 6 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir. Bu çerçeve genel olarak, bir konu seçme ve araştırmayı kullanarak bir bakış açısı geliştirme sürecini

tanımlamaktadır. Katılımcıların söz konusu soruya verdiği yanıtlar, araştırma olarak sorgulama çerçevesinin yeterli düzeyde anlaşılmadığını göstermektedir.

5. soru, katılımcıların “Bilimsel İletişim” çerçevesi kapsamında bilgilerini sormaktadır. Bu soruyu 15 katılımcı doğru, 1 katılımcı ise yanlış olarak yanıtlamıştır.

6. soru, “Bilimsel İletişim” çerçevesi ile ilgilidir. Bu soruya 10 katılımcı doğru yanıt verirken, 6 katılımcı ise yanlış olarak yanıtlamıştır. Bu soru 5. Soru ile aynı çerçeveyi ölçmektedir. Söz konusu sonuçta ise, 6. Soru da daha fazla hata yapılmasının nedeni, bu sorunun üst düzey bilişsel beceri gerektiren bilgi pratiklerini akademik ve günlük yaşamındaki bilgi okuryazarlığı pratiklerine yansıtmayı içermesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

7. soru, “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgilidir ve 15 katılımcı bu soruyu doğru yanıtlarken, 1 katılımcı da yanlış cevaplamıştır. Söz konusu bu soru temel seviyede bilgi pratiklerini ölçmeye yönelik olduğundan dolayı yanlış yanıt sayısı bir ile sınırlı kalıştır.

8. soru da “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgilidir. Bu soruya da 12 katılımcı doğru, 4 katılımcı ise yanlış yanıtını vermiştir.

9. ve 10. Sorular ise “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgilidir. Katılımcılar her iki soruya da 14 doğru yanıt verirken 2 yanlış yanıtı vermiştir. Bu çerçeve, her bilgi değerlidir ve alıntılanmalıdır odaklıdır ve katılımcılar tarafından genel olarak anlaşıldığı görülmektedir.

Yukarıda sunulan bu iki grafik II. bilgi okuryazarlığı testi yani ara teste verilen yanıtlar ile oluşturulmuştur. Bu test katılımcılara öğretim etkinlikleri verildikten sonra sunulmuş ve yanıtları toplanmıştır. Verilen yanıtlar ilk test ile karşılaştırıldığında her iki testte de (genel bilgi okuryazarlığı testi ve yükseköğretim bilgi okuryazarlığı testi) belirgin olarak doğru cevap sayılarında artışın olduğu görülmektedir.

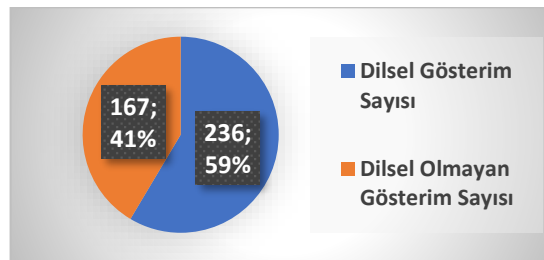
4.3. UYGULAMA SONRASINDA ELDE EDİLEN BULGULAR

4.3.1. Uygulama Sonrası Bilgi Kaynağı Tasarımları

Katılımcılar, çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğrenme etkinlikleri sonrasında seçtikleri bir konu üzerine araştırma yapmışlardır. Daha sonra bu araştırmadan elde ettiklerini sunmak için bilgi kaynakları tasarlamışlardır. Uygulama sonrasında katılımcılar yaptıkları araştırmanın sonuçlarını aktaran 10 adet bilgi kaynağı tasarlamışlardır. Uygulama öncesinde olduğu gibi 10 adet bilgi kaynağı içerisinde rastgele seçilen 4 adet bilgi kaynağı alınmış ve çok katmanlı analizi yapılmıştır. Toplamda 64 adet bilgi kaynağının analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların ilk bölümünde nicel veriler sunulmuştur. Ön bulgularda olduğu gibi nicel veriler; gösterimsel seçeneklerin toplam sayısını, dilsel olmayan gösterim türlerinin sayısına ilişkin metin frekansını, dilsel olmayan temsillerin frekansını ve boyutluluk ve semiyotik zenginliğin bir parametresi olan toplam boyutluluk oranını içermektedir. İkinci bölümde, katılımcı tasarımı olan dört adet bilgi kaynağı örnek olarak alınmış ve analizi nitel olarak ifade edilmiştir.

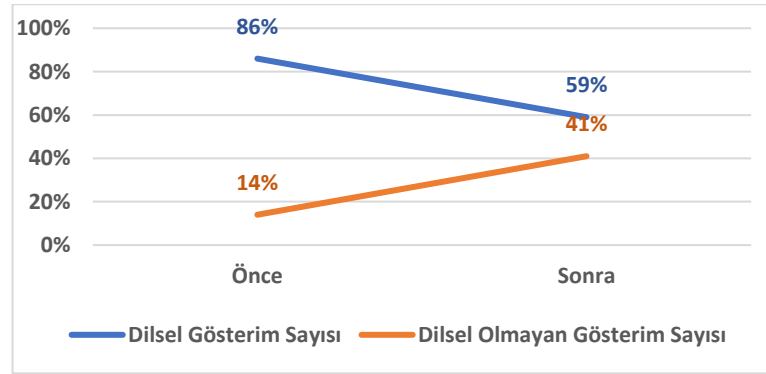
Nicel Sonuçlar

Bu bölümde 64 bilgi kaynağının semiyotik özellikleri nicel olarak ifade edilmiş ve bilgi kaynağı tasarlarken kullanıcıların yaptıkları semiyotik kaynak tercihleri frekans/sıklık açısından ifade edilmiştir. Ayrıca tercih edilen semiyotik kaynak ve katmanların anlam oluşturma açısından verimlerini gösteren semiyotik zenginlik analizleri de nicel olarak ifade edilmiş, bilgi kaynaklarının anlam oluşturma güçleri değerlendirilmiştir.



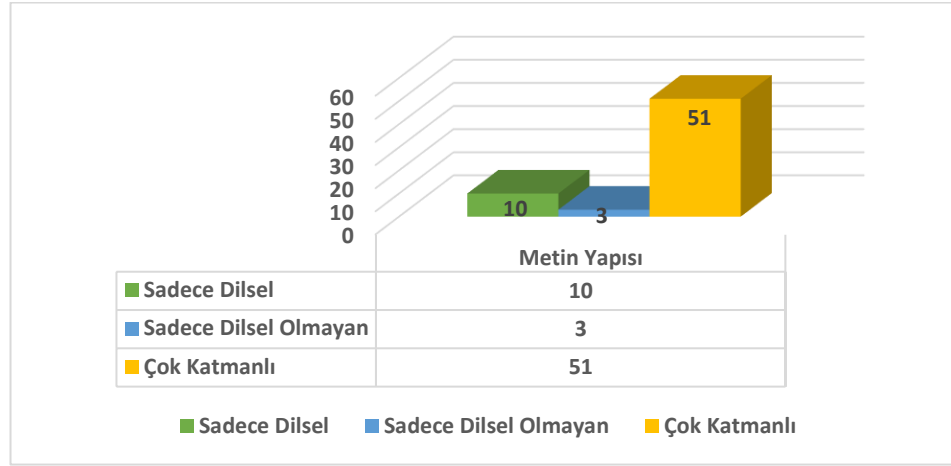
Grafik 4.51: Uygulama Sonrası- Bilgi Kaynaklarındaki Dilsel ve Dilsel Olmayan Katman Frekansları.

Yukarıdaki Grafik 4.51’de, 64 bilgi kaynağının tümü için dilsel ve dilsel olmayan gösterimlere ilişkin gösterim seçeneklerinin sıklığı gösterilmektedir. Veriler, 64 bilgi kaynağında toplam 403 gösterim olduğunu ve bu gösterimlerden 236’nın (%59) dil katmanında dilsel gösterimler olduğunu göstermektedir. Veriler tüm bilgi kaynaklarındaki gösterim seçeneklerinin 167’sinin (%41) sembolik, ikonik/şematik veya matematiksel (grafikler, çizelgeler vb.) gösterimler dahil olmak üzere dilsel olmayan gösterimler göstermektedir. Uygulama öncesinde bu oran %86 dilsel gösterimler ve %14 dilsel olmayan gösterimler olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında tasarlanan bilgi kaynaklarında dilsel olmayan katman türlerinin tercihlerinde artış olduğu görülmektedir. Fakat rakamlar tercih ve kullanım sayılarındaki durumu anlatsa da bunların verimli ve etkili kullanım durumlarını semiyotik zenginlik analizi sunmaktadır. Bu durum semiyotik zenginlik analiz kısmında aşağıda sunulmuştur. Aşağıdaki Grafik 4.52’de uygulama öncesi ve sonrası tasarlanan bilgi kaynaklarındaki dilsel ve dilsel olmayan gösterim sayılarının frekansları verilmiştir.



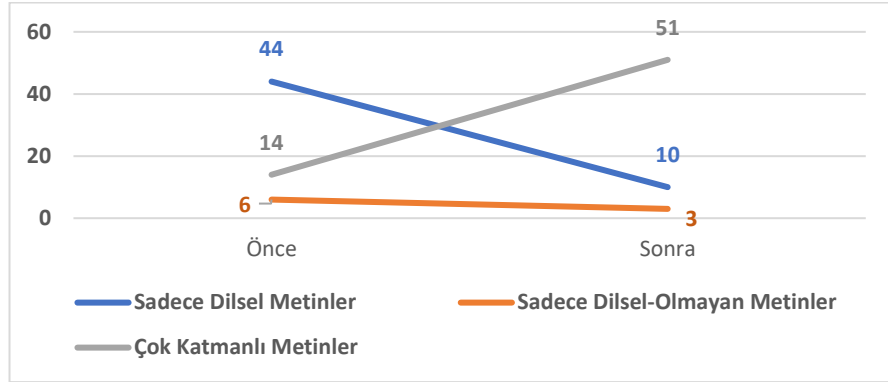
Grafik 4.52: Uygulama Öncesi ve Sonrası Gösterim Sayıları.

Bu kısımda bilgi kaynaklarının katman analizi yapılmış, nasıl bir katman yapısında tasarlandığı gösterilmektedir.



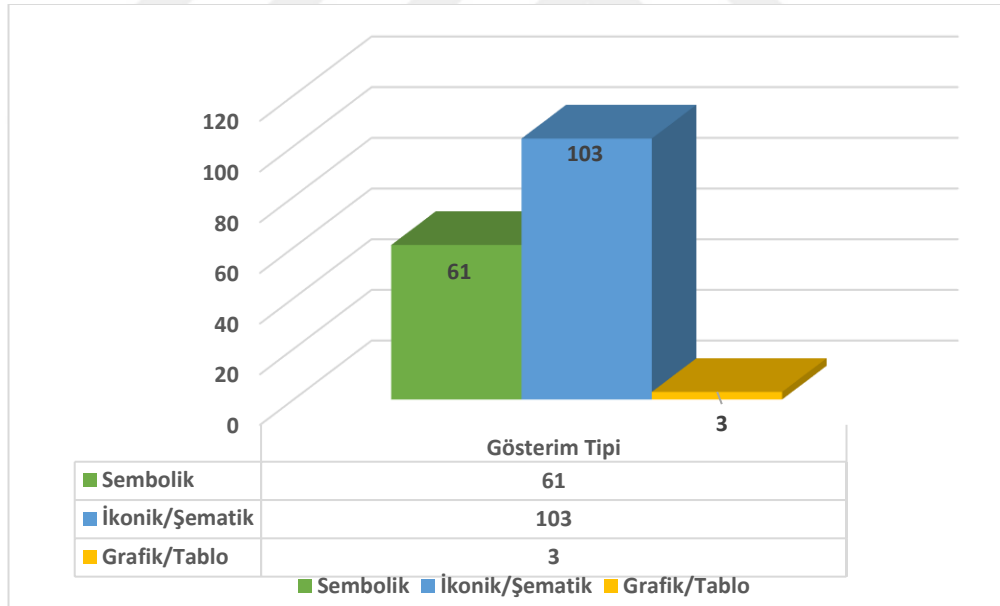
Grafik 4.53: Uygulama Sonrası- Katman Yapısı ile İlgili Metinlerin Frekansları.

Yukarıdaki Grafik 4.53, bilgi kaynaklarının katman yapısını ve katman seçimlerini göstermektedir. Veriler, toplan 64 bilgi kaynağının; 10 tanesinin sadece dilsel katmanda, 3 tanesinin sadece dilsel olmayan katmanda ve 51 tanesinin ise çok katmanlı yapıda olduğunu göstermektedir. Böylece 64 kaynaktan 13 tanesinin 'sinin tek katmanlı yapıda olduğunu anlaşılmıştır. Uygulama öncesinde tasarlanan bilgi kaynaklarında bu durum 46 dilsel katman, 6'sı dilsel olmayan katman ve 12'si çok katmanlı yapıdaydı. Çok katmanlı bilgi kaynaklarının sayısı 12'den 51'e çıkmıştır. Bu durum şu anlama gelir, katılımcıların büyük çoğunluğu bir tane bile olsa, bilgi kaynaklarında dilsel olmayan katman kullanmışlardır. Bu durum katılımcıların anlamı oluşturmak ve sunmak için dilsel kaynakların dışındaki semiyotik kaynakların kullandıklarını gösterir. Böylece hem farklı katmanların anlam oluşturma potansiyelleri kendi ilgilerine göre kullanılmış hem ekranların verdiği semiyotik olanaklar kullanılmıştır. Bu katmanların verimli kullanımı semiyotik zenginlik analizi kısmında anlatılacaktır. Aşağıdaki Grafik 4.54'te uygulama öncesi ve sonrası tasarlanan bilgi kaynaklarının katman yapılarına göre sayılarının frekansları verilmiştir.



Grafik 4.54: Uygulama Öncesi ve Sonrası Katman Yapısına Göre Metin Sayıları.

Tasarımlarda kullanılan/tercih edilen dilsel olmayan gösterimleri türleri de analiz edilmiştir. Bu gösterimler görsel imge katmanı dahilinde sembolik ve ikonik/şematik gösterimler ve matematiksel katman dahilinde grafik/tablo gösterim türleridir.

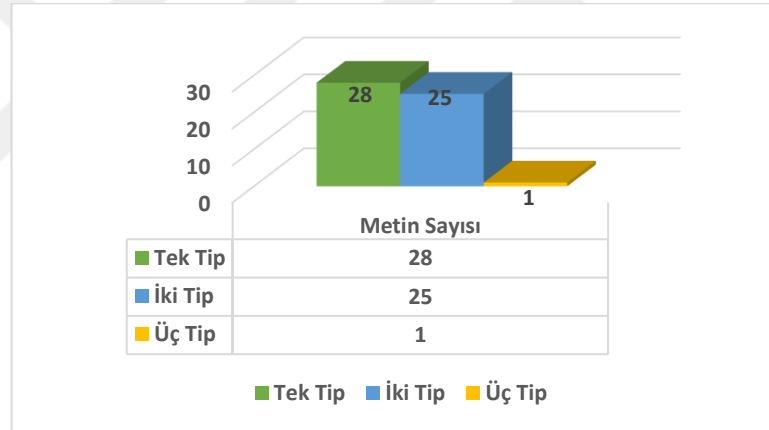


Grafik 4.55: Uygulama Sonrası- Dilsel Olmayan Gösterim Türlerinin Frekansları.

Yukarıdaki Grafik 4.55, tüm çok katmanlı ve yalnızca dilsel olmayan bilgi kaynaklarında kullanılmış dilsel olmayan gösterim türlerinin frekansları göstermektedir. Daha önce belirtildiği gibi, incelenen toplam 64 bilgi kaynağının 403 gösterimi bulunmaktadır. Söz konusu bu gösterimlerin de 236'sı dilsel katmanda ve 167'si ise dilsen olmayan katmanda seçilmiştir. Dilsel olmayan gösterimlerin 103'ü

ikonik/şematik, 61'i sembolik ve 3 tanesi grafik veya tablo içeren matematiksel gösterimleridir. Katılımcılar çoğunlukla işaret ettiği referans ve işaret edilen anlam arasında fiziksel benzerliği olan ikonik/şematik gösterimler kullanmışlardır. Bunlar; fotoğraflar veya çizimlerdir. Daha önce belirtildiği gibi matematiksel gösterim kullanımının düşük olması, bilgi kaynağının içeriği ile ilgili bir durumdur. Bununla birlikte, bazı katılımcılar matematiksel temsilleri kullanarak nicel bilgiler sağlamıştır.

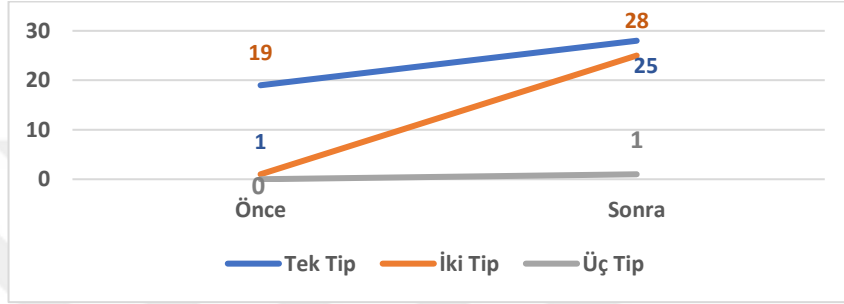
Katılımcıların tasarladıkları bilgi kaynakları kaç tip dilsel olmayan gösterim türü içerdiklerine göre analiz edilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi 10 bilgi kaynağı sadece dilsel gösterimlerden oluşuyordu ve tek katmanlı yapıdaydı. Bu nedenle geriye kalan 54 bilgi kaynağının kaç tür gösterim tipi içerdiğine dair analiz yapılmıştır ve bir bilgi kaynağının gösterim türü içermesi açısından zenginliği incelenmiştir.



Grafik 4.56: Uygulama Sonrası- Dilsel Olmayan Gösterim Türlerine İlişkin Metinlerin Frekansları.

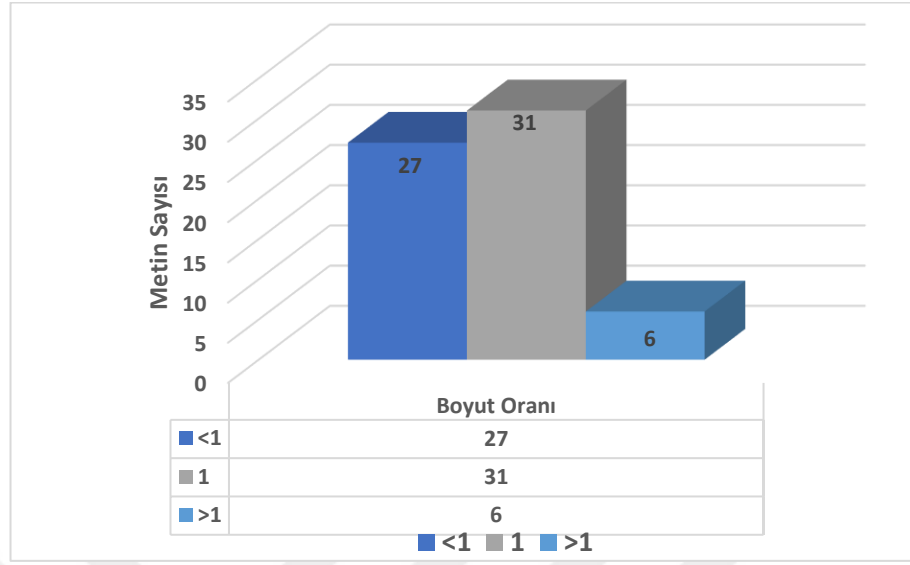
Yukarıdaki Grafik 4.56, bir bilgi kaynağında kaç farklı dilsel olmayan gösterim türü içerdiklerine ilişkin bilgi kaynaklarının sıklığını göstermektedir. Bilgi kaynaklarından 28 tanesi tek tip, 25 tanesi iki tip ve 1 tanesi ise üç tip gösterim içermiştir. Bu durum uygulama öncesi tasarlanan bilgi kaynaklarında 20 kaynağın 19'unun tek tip gösterim içermesi olarak gözlemlenmiştir. Katılımcıların çok katmanlı metin sayılarındaki artışın yanı sıra tasarladıkları bilgi kaynaklarına birden fazla gösterim türü (genel olarak semiyotik kaynak türü) tercihlerindeki çeşitlilik arttığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların bilgi kaynaklarında anlam oluşturmak için farklı kaynaklara başvurması, bu farklı semiyotik kaynak türlerinin istedikleri anlamı

oluşturmak için gereken anlam oluşturma potansiyellerine sahip olduklarını düşündüklerini işaret eder. Başka bir deyişle, katılımcılar farklı semiyotik kaynakların bilgi taşıma ve anlam oluşturma potansiyellerini fark etmiş ve bilgi kaynağı olan metinlerini tasarlarken bu bilinç içerisinde semiyotik kaynak tercihleri yapmışlardır. Aşağıdaki grafikte uygulama öncesi ve sonrası tasarlanan bilgi kaynaklarındaki dilsel olmayan gösterim tiplerine göre frekansları verilmiştir.



Grafik 4.57: Uygulama Öncesi ve Sonrası Gösterim Tiplerine Göre Metin Sayıları.

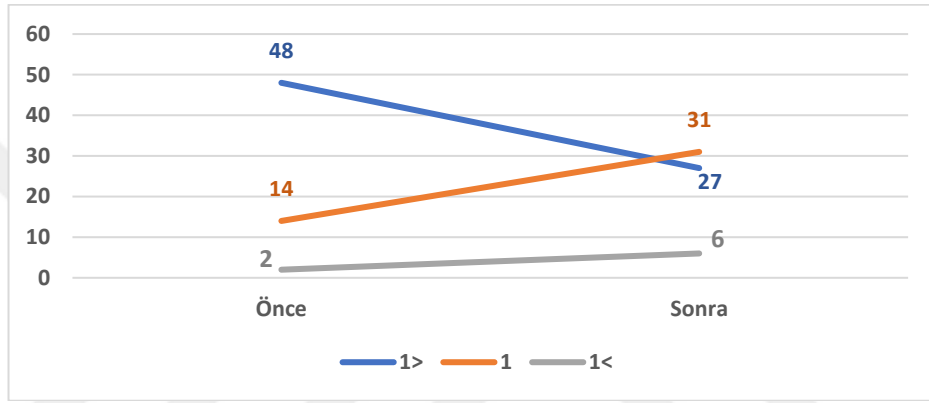
Katılımcılar bilgi kaynaklarını tasarlarken tercih ettikleri dilsel olmayan semiyotik kaynakların bilgi kaynağının sunduğu anlamın oluşumuna ne derece katkıda bulundukları ya da bu semiyotik kaynakların metinlerde anlam oluşumunu ne derece kolaylaştırdığını incelemek için boyutsallık oranı veya semiyotik zenginlik analizi yapılmıştır. Ayrıca, bu analiz katılımcıları kullandıkları dilsel olmayan semiyotik kaynakları ve katmanları ne derece bilinçli, yani bu semiyotik kaynak ve katmanların anlam oluşturma potansiyellerinin farkında olarak, seçtiklerinin bir göstergesidir.



Grafik 4.58: Uygulama Sonrası- Bilgi Kaynaklarının Boyut Oranı (Gösterimsel Zenginlik) Frekansları.

Grafik 4.58, uygulama sonrası tasarlanan tüm bilgi kaynaklarının boyut oranlarını göstermektedir. Daha önce belirtildiği gibi; her bir dilsel ve dilsel olmayan gösterimin gösterdiği her bir bilginin analiz edilmiştir. Daha sonra her bir dilsel olmayan gösterimin sunduğu bilginin başka bir gösterim tarafından sunulup sunulmadığına bakılmıştır. Bu verileri elde ettikten sonra, her gösterim için boyut oranı hesaplanmıştır. Boyut oranı ya da semiyotik zenginlik, bilgi kaynaklarındaki etkin, ekonomik ve bilinçli tasarım seçimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Veriler, 64 bilgi kaynağının, 27'sinin boyut oranının 1'den düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bu bilgi kaynaklarında kullanılan gösterimlerinin ya dilsel gösterimlerle sunulduğunu ya da ya da dilsel gösterimlerle sundukları bilgileri anlamsal olarak tekrar eden dilsel olmayan gösterimi ifade etmektedir. 31 bilgi kaynağının boyut oranı 1'e eşittir. 31 bilgi kaynağında kullanılan dilsel olmaya gösterimler kendi başlarına bir bilgi taşımaktadır. Katılımcılar bu gösterimleri veya semiyotik kaynakları bilgileri sunmak için kullanmışlardır. 6 tane bilgi kaynağının boyut oranı 1'den büyüktür. Bu durum bu kaynaklarda kullanılan dilsel olmayan gösterimlerin kendi sayılarından daha çok bilgi sunduğunu ifade eder. Uygulama öncesinde bu veriler 48 adet 1'den küçük, 14 adet 1'e eşit ve 2 adet 1'den büyük olarak gözlenmiştir. Son bulgulardan anlaşılacağı üzere özellikle boyut oranı 1'e eşit olan

kaynakların sayısında önemli artışlar gözlemlenmiştir. Bu durum katılımcıların bilgi kaynaklarını tasarlarken tercih ettikleri semiyotik kaynakları daha bilinçli yollarla tasarladıklarını gösterir. Katılımcıların tasarladıkları bilgi kaynakları; semiyotik açıdan daha zengin, anlam oluşturma gücü daha yüksek ve çok katmanlı yapıda oldukları için dijital çağ okuryazarlık pratiklerine daha uygundurlar. Aşağıdaki Grafik 4.59'da uygulama öncesi ve sonrası tasarlanan bilgi kaynaklarındaki boyut oranına göre kaynakların frekansları verilmiştir.



Grafik 4.59: Uygulama Öncesi ve Sonrası Boyut Oranına Göre Bilgi Kaynağı Sayıları.

4.3.1.1. Katılımcıların Uygulama Sonrası Bilgi Kaynağı Tasarımlarına İlişkin Örnek Durumlar

Bu bölümde, uygulama öncesinde tasarlanan bazı bilgi kaynaklarının incelendiği gibi, örnek vakaların (katılımcı tasarımlarının) analizini içermektedir. Örnek olarak seçilen bilgi kaynakları; katman yapısı, dilsel olmayan temsil türleri ve bilgi kaynaklarının boyut oranı ile ilgili çeşitli durumları gösterecek şekilde seçilmiştir.

Covid-19 pandemi sürecinin neden olduğu olumsuz etkilerin dikkate alınarak okuldaki eğitim-öğretim metodlarının farklılaştırılması, her öğrencinin biricik olduğu göz önünde bulundurularak, okul faaliyetlerinin dönüştürülmesi ve her bir öğrenciyi kapsamaya çalışması sağlanmalıdır. Burada kütüphanelere düşen rol hiç şüphesiz çok fazladır. Kütüphaneler, okul faaliyetlerini aratmayacak etkinlikte olmalı ve olumsuz etkileri minimuma çekmeye katkı sağlamalıdır.



Resim 4.5: Uygulama Sonrası- Katılımcı 1 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.

Resim 4.5'te gösterilen bilgi kaynağı, Covid-19 salgını süresince okullarda gerçekleştirilen tedbirler hakkında bilgi vermektedir. Bu bilgi kaynağında 10 anlam birimi yani gösterim vardır. Bu gösterimlerde 3 tanesi dilsel gösterimdir. Diğer gösterimler; soldaki maske, mesafe ve el yıkamayı anlatan 3 ikonik/şematik gösterim; sağdaki ise sınıf ortamını ve maskeyi anlatan 2 ikonik/şematik gösterimler, Covid-19 virüsü sembolü ve yasak sembolü olmak üzere 4 dilsel olmayan gösterim vardır. Bu dilsel olmayan gösterimler dilsel gösterimlerden ayrı bilgiler göstermektedir. Ayrıca Covid-19 virüsü sembolünün birkaç defa kullanılması virüsün yayıldığını, soldaki üçgen şemada ise maske, mesafe ve temizliğin birlikte olmasını belirttiği için iki bilgi taşır. Yani 7 dilsel olmayan gösterimle 9 bilgi sağlanmıştır (9/7). Dolayısıyla bu bilgi kaynağının boyut oranı 1'den büyüktür.

Öneriler

Okullar kapalıyken, hükümetler, tüm çocukların çevrimiçi öğrenime erişimleri için hiç değilse asgari kaynaklara (dizüstü bilgisayar veya başka bir uygun cihaz ve sabit bir internet bağlantısı) sahip olmasına yardımcı olmalıdır.

Dezavantajlı öğrencilere, okul kapanmalarının etkisini azaltmak üzere ek bire bir veya küçük grup derslerine erişim sağlanmalıdır. Dezavantajlı olmanın öğrenim üzerindeki etkisini azaltmak üzere sağlanması gereken ek dersler hem okulda kısıtlamalar gevşetildiğinde, hem de çevrimiçi olabilir (Balci, 2020, s.83).



Resim 4.6: Uygulama Sonrası-Katılımcı 9 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.



Resim 4.8: Uygulama Sonrası- Katılımcı 15 Tarafından Tasarlanan Bir Bilgi Kaynağı.

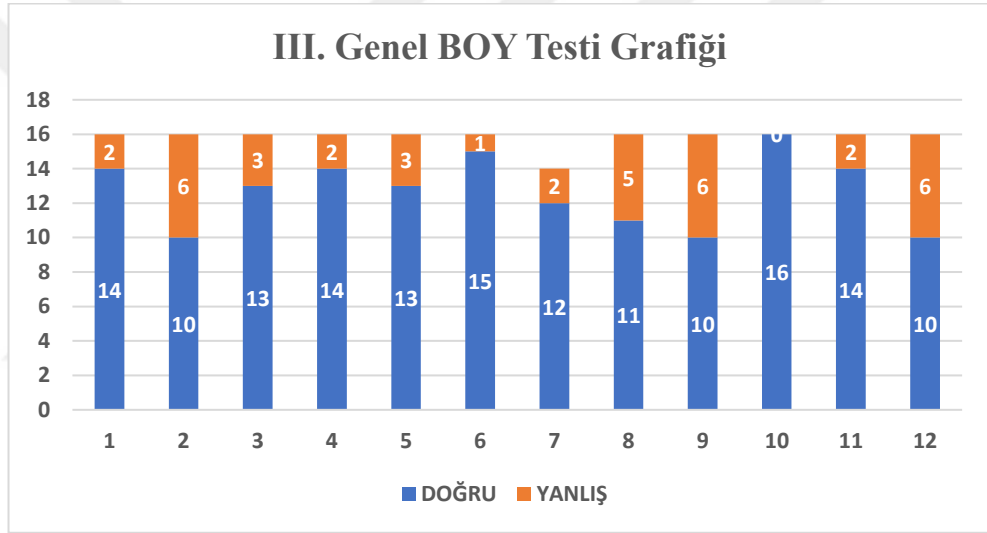
Yukarıda Resim 4.8’de Covid-19 süresi içerisinde müzelerin işleyişi hakkında bilgi veren bir bilgi kaynağı vardır. Bu bilgi kaynağında toplam 4 gösterim vardır ve bu gösterimlerin hepsi dilsel olmayan gösterimlerdir. Bunlar ikonik/şematik gösterimlerdir. Dolayısı ile bu bilgi kaynağı sadece dilsel olmayan gösterim içeren tek katmanlı bir bilgi kaynağıdır. Katılımcı bu bilgi kaynağında müzelerin ziyareti esnasında maske takılması gerektiğini anlatmaktadır. Müzelerde sergilenen ünlü tablolaradaki kişilere maske takılarak bu mesaj verilmeye çalışılmıştır. Bu gösterimlerin her biri iki bilgi taşımaktadır. Bir gösterim gösterdiği ünlü tablonun yanında maske figürü ile maske takılması hakkında bilgi taşımaktadır. Sonuç olarak bu bilgi kaynağında her bir gösteri 2 bilgi taşıdığından boyut oranı 1’de büyüktür. Katılımcı anlam oluşturma gücü yüksek semiyotik kaynak seçimleri yaparak, oluşturmak istediği anlamı en kısa ve ekonomik bir yolla oluşturmuştur.

Çok katmanlı bilgi okuryazarlığını ve çok katmanlı bilgi okuryazarlık yetkinliklerinin nasıl kazandırılacağını araştıran bu çalışmada, çok katmanlı okuryazar olmanın bir becerisi olan çok katmanlı metin tasarlama becerileri de araştırılmıştır. Bulgulara bakıldığında, katılımcıların çok katmanlı metin tasarlama becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Fakat katılımcıların bazıları çok katmanlı metin kavramını farklı semiyotik kaynak ve katmanların bir arada kullanımı olarak algılamıştır. Böyle tasarlanan metinlerin boyut oran 1’den küçük çıktığı için, bilgi kaynağı olan metinleri tasarlarken kullanılan semiyotik kaynak ve katmanların oluşturmak istedikleri anlamı en yüksek potansiyelde oluşturacağı bilinci içerisinde seçen katılımcılar ayırt

edilebilmiştir. Böylece katılımcıların çok katmanlı bilgi kaynakları tasarlama becerilerindeki gelişim daha güvenilir bir yolla izlenmiştir.

4.3.2. Uygulama Sonrası III. Bilgi Okuryazarlığı Testi- Son Test

III. Bilgi Okuryazarlığı Testi yani son test katılımcılara hem müdahale hem de bütün etkinlikler ve son mülakatlar tamamlandıktan sonra uygulatılmış ve yanıtları toplanılmıştır. Üçüncü (son) Bilgi okuryazarlığı testlere verilen yanıtlar aşağıdaki Grafik 4.60’ta sunulmuştur.



Grafik 4.60: III. Bilgi Okuryazarlığı (Günlük Yaşamla İlgili Okuryazarlık) Testi Doğru Yanlış Grafiği.

Yukarıdaki grafikte sonuçları belirtilen ilk soru, “Bilgiyi Keşfetme ve Erişme Becerisi” ile ilgilidir ve 14 katılımcı doğru, 2 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

2. soru da “Bilgiyi Keşfetme ve Erişme Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya 10 katılımcı doğru, 6 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir. İlk soru ile aynı beceriye odaklana bu sorunun yanlış sayısının fazla olması, bu sorunun ilk soruya oranla üst düzey bilişsel beceri gerektiren bilgi pratiği yönünün daha ağır basmasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

3. soru, katılımcıların “Eleştirel Düşünme Becerisi” üzerine görüşlerini ölçmektedir. Bu soruya, 13 katılımcı doğru, 3 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

4. soru da “Eleştirel Düşünme Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya ise katılımcılar, 14 doğru, 2 yanlış yanıt vermiştir. 3. ve 4. soru aynı becerileri ölçmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere, katılımcılar eleştirel düşünme yeteneği konusunda genel olarak yeterliliğe sahiptir.

5. soru, “Bilgileri Etkin Bir Şekilde Yönetme ve Saklama Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya 13 katılımcı doğru yanıt verirken, 3 katılımcı ise yanlış olarak yanıt vermiştir.

6. soru da “Bilgileri Etkin Bir Şekilde Yönetme ve Saklama Becerisi” ile ilgilidir ve 15 katılımcı doğru, 1 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir. Bu soru 5. Soru ile aynı beceriye odaklanmış olup, mevcut grafik incelendiğinde katılımcıların bilgileri etkin bir şekilde yönetme ve saklama becerisine genel olarak hakim olduğu anlaşılmaktadır.

7. soru, “Bilgileri Kullanma ve Oluşturma Becerisi” ilgilidir. Bu soruya 12 katılımcı doğru, katılımcı yanlış yanıt vermiş olup, 2 katılımcı ise bilmiyorum şeklinde yanıtlamıştır.

8. soru da “Bilgileri Kullanma ve Oluşturma Becerisi” ilgilidir. Bu soruya ise, 11 katılımcı doğru, 5 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir. 7 ve 8 numaralı sorular aynı beceriyi ölçmek için sorulmuştur. Verilen yanıtlardan da anlaşılacağı üzere soru içerikleri bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilgi seviyesinde olan sorularından olmayıp, üst düzey beceri içerikli olduğundan dolayı böyle bir tablo ile karşılaşılmıştır.

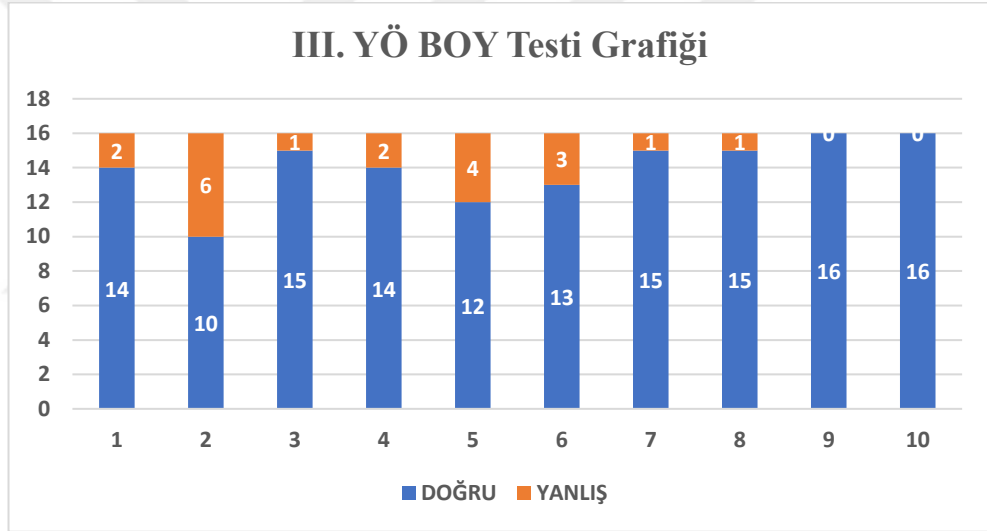
9. soru, “Bilgileri Paylaşma ve İletme Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya 10 katılımcı doğru, 6 katılımcı yanlış yanıt vermiştir.

10. soru da “Bilgileri Paylaşma ve İletme Becerisi” ile ilgili olup, katılımcıların tamamı bu soruyu doğru olarak yanıtlamıştır. 9. Soru ile aynı beceriyi ölçen bu sorunun tamamının doğru olarak yanıtlanması iki soru arasındaki zorluk kolaylık seviyeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

11. soru, “Bilgiyi Çevreleyen Etik ve Yasal Soruları Anlama Becerisi” ile ilgilidir. Bu soruya, 14 katılımcı doğru, 2 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

12. soru da “Bilgiyi Çevreleyen Etik ve Yasal Soruları Anlama Becerisi” ile ilgilidir ve 10 katılımcı bu soruyu doğru yanıtlarken 6 katılımcı ise yanlış olarak yanıt vermiştir. 11. ve 12. Sorular aynı beceriye odaklanmaktadır. Sorulara verilen yanıtlardaki farklılık ise sorular arasındaki zorluk kolaylık seviyeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda sunulan Yükseköğretim bilgi okuryazarlığı testinin yanıtlarından oluşan Grafik 4.61, Bilgi okuryazarlığı testi olan son teste ait olup, bilgi okuryazarlığı testinin üçüncüsü olan yükseköğretim kategorisine ait soruların bir analizidir.



Grafik 4.61: Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Testi Doğru- Yanlış Grafiği.

Yukarıdaki Grafik 4.61’de sonuçları verilen testin ilk sorusu, “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesi ile ilgilidir. Bu soruya, 14 katılımcı doğru, 2 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir. Sonuç olarak b çerçeveyi kullanıcıların çoğunluğunca benimsendiği anlaşılmaktadır.

2. soru, “Stratejik Keşif Olarak Arama” çerçevesiyle ilgilidir. Bu soruya 10 katılımcı doğru yanıtlarken, 6 katılımcı da yanlış olarak cevaplamıştır. Daha önceki testlerde aynı çerçeveyi ölçmeye yönelik sorulan sorulara verilen yanıtların doğru sayısının fazla olması, sorular arasındaki zorluk derecesiyle ilgili olduğu düşünülebilir.

3. soru, “Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır” çerçevesiyle ilgilidir. Katılımcılar bu soruya, 15 doğru yanıt verirken, 1 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir. Bu sonu., otorite bağlamsal ve yapılandırılmıştır çerçevesi katılımcılar tarafından genel olarak anlaşıldığı anlamına gelmektedir.

4. soru, “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesiyle ilgilidir. Bu soruya 14 katılımcı doğru, 2 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

5. soru, “Sorgulama Olarak Araştırma” çerçevesi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu soruya, katılımcıların 12’si doğru, 4’ü ise yanlış yanıt vermiştir.

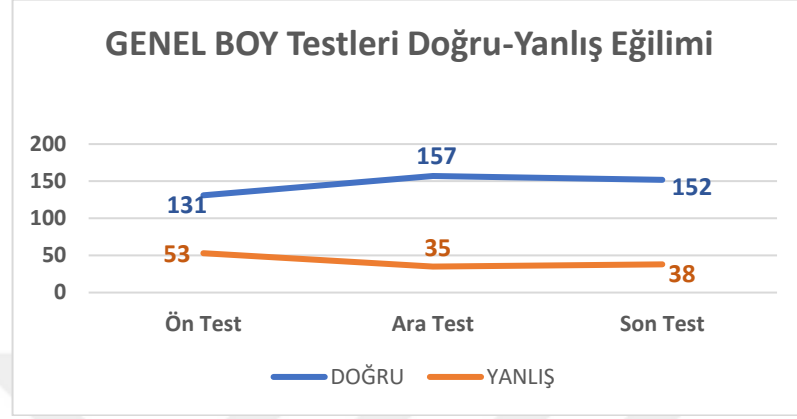
6. soru, “Bilimsel İletişim” çerçevesi ile ilgilidir. Bu soruya 13 katılımcı doğru, 3 katılımcı ise yanlış yanıt vermiştir.

7. ve 8. Sorular, katılımcıların “Süreç Olarak Bilgi Oluşumu” çerçevesine yönelik görüşlerini ölçmeye yöneliktir. Her iki soruyu da 15 katılımcı doğru yanıtlamış, 1 katılımcı ise yanlış cevaplamıştır. Söz konusu bu iki soru bilgi seviyesi düzeyinde olduğundan dolayı, doğru sayısının fazlalığı sonuçlara yansımıştır.

9. ve 10. Sorular ise, “Bilginin Değeri Vardır” çerçevesiyle ilgili olup, bütün katılımcılar tarafından doğru olarak yanıtlanmıştır. Sonuç olarak bu çerçeve katılımcıların geneli tarafından anlaşılmıştır.

Yukarıda sunulan genel ve yükseköğretime ait son bilgi okuryazarlığı testleri katılımcılara öğretim etkinlikleri ve mülakatlar tamamlandıktan sonra uygulanmış ve yanıtları toplanmıştır. Bu testten sonra katılımcılar ile çalışma tamamlanmıştır. Verilen yanıtlar ilk iki testle karşılaştırıldığında verilen doğru yanıtlarında artış görülmektedir.

4.3.2.1. Uygulama Öncesi-Sırası ve Sonrası Testlere Verilen Doğru-Yanlış Sayıları



Grafik 4.62: Uygulama Öncesi-Sırası ve Sonrası Genel Bilgi Okuryazarlığı Testlerine Verilen Doğru Yanlış Eğilimi.

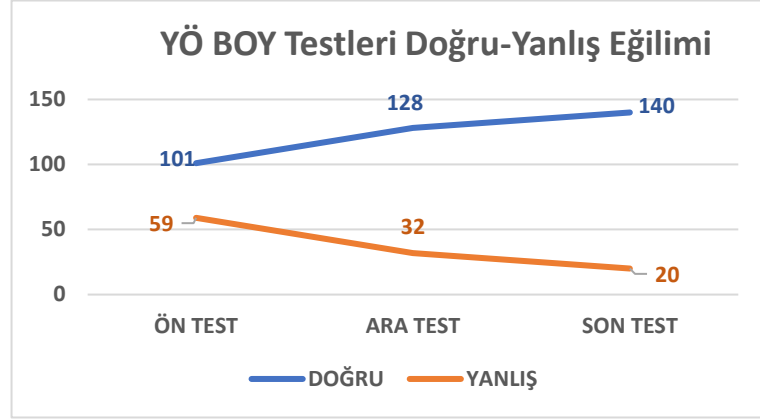
Yukarıda sunulan Grafik 4.62 Genel (Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık) üç Bilgi Okuryazarlığı (1. Test: Ön Test; 2. Test: Ara Test; 3. Test: Son Test) testinin doğru ve yanlış eğilim grafiğini göstermektedir.

Her bir genel birli okuryazarlığı testi 12 sorudan oluşmaktadır. Yukarıdaki grafik incelendiğinde üç test arasında anlamlı değişim olduğu görülmektedir. Özellikle ön test ve ara test arasında gözle görülür doğru yanlış değişimi olmuştur. Bunun nedeni ilk test katılımcılara herhangi bir öğretim içeriği sunulmadan uygulatılırken, ara test öğretim içeriklerinin tamamlanmasının akabinde katılımcılara uygulatılmasıdır.

Ara test ve son test karşılaştırıldığında; doğrularda küçük de olsa bir azalma yaşanırken, yanlış yanıtlarda da benzer şekilde artış olduğu görülmektedir.

Bunun olası nedenleri arasında yukarıda bahsedildiği gibi;

- (1) Soruların birbirinden farklı bilişsel düzey bilgi beceri gerektirmesinden kaynaklı olması,
- (2) Bazı soru içeriklerinin yaşantı bilgi pratiklerine yansımış olması,
- (3) Bazı soruların bilgi seviyesinde soru içermesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.



Grafik 4.63: Uygulama Öncesi-Sırası ve Sonrası Yükseköğretim Bilgi Okuryazarlığı Testlerine Verilen Doğru Yanlış Eğilimi.

Yukarıda sunulan Grafik 4.63, yükseköğretim üç Bilgi Okuryazarlığı (1. Test: Ön Test; 2. Test: Ara Test; 3. Test: Son Test) testinin doğru ve yanlış eğilim grafiğini göstermektedir.

Yükseköğretim bilgi okuryazarlığı testlerinin her biri toplamda 10 sorudan oluşmaktadır. Ön test, katılımcılara herhangi bir müdahaleden bulunulmadan uygulatılmış, ara test, katılımcılara, öğretim içerikleri sunulduktan sonra ve son test ise katılımcıların bütün öğretim içerikleri ve uygulama faaliyetlerinin tamamlanmasının akabinde uygulatılmıştır. Planlı bir şekilde uygulatılan bu testler, katılımcıların verdiği yanıtlarda da değişim göstermesini sağlamıştır. Yukarıdaki grafikte de görüleceği üzere yükseköğretim testleri arasında oldukça anlamlı farklılıklar yaşanmıştır. Örneğin, ön teste bulunan sorulara verilen yanıtların doğru sayısı 101’ken, ara testte bu sayı 128’e yükselmiş ve son testte de 140 seviyesine ulaşmıştır.

Bener şekilde sorulara verilen yanıtlardaki yanlış sayısında da önemli bir sayıda farklılık yaşanmıştır. Ön testteki sorulara verilen yanlış sayısı 59, bu sayı ara testte 32’ye düşerken, son testte de 20 sınırını görmüştür.

Eğitim içerikleri ve uygulamaları sonrasında Bilgi okuryazarlığı testlerine verilen yanıtlarda yanlış cevapların olması nedenleri;

- (1) Soru içeriklerinin zorluk -kolaylık düzeyleri olması,

- (2) Katılımcılar tarafından genel olarak söz konusu içerik sorusu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı,
- (3) Bazı soruların bilgi seviyesinde sorular olmasından kaynaklı olduğu (örneğin; 1. YÖ BOY testi 8. Sorusu: 8. Öz/Özet aşağıdakilerden hangisidir),
- (4) Yine bazı soruların üst seviye bilişsel beceriler gerektiren ve bilgileri akademik veya günlük yaşamındaki bilgi okuryazarlığı pratiklerine yansıtmayı gerektiren içeriklere sahip olması olarak düşünülebilir.

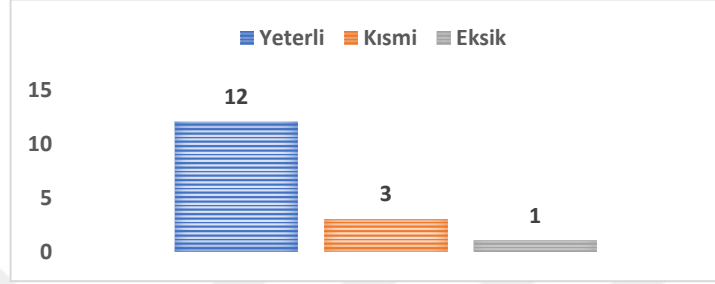
4.3.3. Uygulama Sonrası Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Bireysel Mülakatları-Bireysel Son Mülakatlar

Daha önce belirtildiği gibi bu çalışma dijital çağın okuryazarlık gerekliliklerini karşıladığı öngörülen çok katmanlı bilgi okuryazarlığına odaklanmaktadır. Bu odak çerçevesinde ve lisansüstü öğrenim seviyesindeki bilgi belge yönetimi öğrencilerinin, çok katmanlı bilgi okuryazarlık becerileri ve bu becerileri geliştirmek için hazırlanan öğretim etkinliklerinin verimliliği araştırılmaktadır. Öğretim etkinlikleri öncesi yapılan bireysel katılımcı mülakatlarında çok katmanlı bilgi okuryazarlık yetkinliklerine dair derinlemesine görüş ve bilgileri elde edilip, diğer veri toplama kaynakları (bilgi okuryazarlığı testleri ve katılımcıların bilgi kaynağı tasarımları) ile çaprazlanarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Öğretim etkinlikleri sonrası katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerilerindeki bilgi ve beceri değişimlerini daha derinlemesine anlayabilmek için ilk mülakat ile benzer tema ve içeriğe sahip fakat soruların uygulama süresince gerçekleşen kendi tecrübeleri üzerine sorular içeren bireysel mülakatlar yapılmıştır. Bu kısımda bu (son) mülakatlardan elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur.

(1) Bilimsel İletişim

Mülakatın birinci bölümünde ACRL 2016'nın "Bilimsel İletişim" çerçevesine odaklanılmıştır. Bu çerçevenin ilk sorusu: *"bilgi ihtiyacını gidermek için öncelikli olarak hangi yolları takip ettin?"* şeklinde sorulmuştur. Bu soru katılımcıların gerçekleştirdiği çok katmanlı bilgi okuryazarlığı uygulaması içerisinde üzerine

araştırma yaptıkları konu üzerine daha önce yapılan çalışmalara nasıl gittiği ve bu bilimsel sohbeti anlamaları için neler yaptıkları üzerine sorulmuştur. Grafik 4.64'te bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.64: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafik 4.64'e bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu yeterli cevap vermiş ve cevapların üç tanesi kısmi yeterli bulunmuştur. Katılımcıların bilimsel iletişime katılabilmek için sahip olunması gereken bilgi arama stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu soruya yeterli olarak nitelendirilen cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

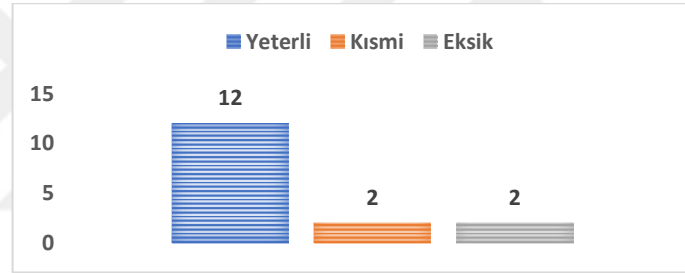
Katılımcı 8: *Önce anahtar kelimeleri belirledim ve sonra bu anahtar kelimelere yönelik veri tabanlarından Google Scholar'dan, haberlerden arama yaptım.*

Katılımcı 10: *Ben Covid-19 un eğitim ile olan ilişkisini ele almıştım. Bunun öğrencilere ve eğitime olumsuz etkileri nelerdir? Bunu da YÖK Tez platformunda yapılmış tezlere baktım yapılmış tezler var mı diye. Çünkü 2020 yılında Covid-19 ve salgını ile ilgili bir patlama olmuş ilk de olduğu için. Buradan birkaç tane tez buldum. Sonra yazılmış makale var mı diye DergiPark gibi yerlere baktım anahtar kelimelerle. Sonra kaynakları çeşitlendirmek adına blog gazete gibi yerlerde de aramalar yaptım. Birkaç kaynakta oradan buldum haber yazısı gibi.*

Katılımcı 15: *Ya da Instagram da takip ettiğim daha önce stajda yaptığım üniversite kütüphane sayfası var onlarda bazı hareketlilikler görüyorum ama bazılarında aynısı yok. O ihtiyaçta tamamen web sayfası üzerinden olduğu için direkt web sayfalarını ziyaret ederek devam ettim.*

Örnek cevaplardan anlaşılacağı üzere katılımcılar önce bilgi ihtiyaçlarını ve araştırma sorularını belirlemişlerdir. Daha sonra farklı kaynak ve platformlara giderek ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmışlardır. Bu kaynaklar akademik, web siteleri veya sosyal medya platformlarından belirtilmiştir. Ön mülakatlarda katılımcılar farklı kaynak ve görüşlere başvurmanın önemini ve gereğini genel olarak belirtmemişlerdir. Bu soruya verilen cevaplardan bu fark anlaşılmaktadır.

Bu bölümüm 2. sorusu “*bilimsel iletişimi kısaca açıkla mısınız? Bilimsel iletişime siz de katılabilir misiniz? Nasıl? (Arka plan bilgisine ihtiyacınız var mı?)*” şeklinde sorulmuştur. Bu soru kavramsal seviyede bilimsel iletişim sürecini ve katılımcılardan bu sürece nasıl katılabileceklerini sormaktadır. Grafik 4.65’te bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.65: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıdaki grafiğe bakıldığından katılımcılar çoğunlukla yeterli cevap vermişlerdir. Yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir. Katılımcılar bilimsel iletişim kavramını ve bilimsel sohbete veya iletişime nasıl katılacaklarını kendi tecrübeleri üzerinden anlatmışlardır.

Katılımcı 5: *Bilimsel iletişim, araştırılacak konu hakkında ya da olan konu hakkında bilgi sahibi olunan insanlar arasındaki konuşmadır. Bende eğer bir konu hakkında bilgi sahibi isem o zaman bende o konu hakkındaki bilimsel iletişime katılabilirim. O konu hakkında bilgim yok ise yanlış söylememek için katılmam. Sözlü ya da yazılı olarak iletişime katılabilirim.*

Katılımcı 8: *Tezle katılmayı düşünüyorum. Makale de yazarsam katılırım.*

Katılımcı 9: *Bilimsel iletişim, bu genelde birinin yazdığı tezi makaleyi okuduğumuzda bu yazarla bizim aramızda bilimsel iletişim*

kuruluyor aslında. Bize iletmek istediği bilgileri biz öğrenmiş oluyor ihtiyacımız doğrultusunda. Ben de bunları araştırıp okuyarak bende bilimsel iletişime katılmış oluyorum. (Açıklama yapılıyor. Bilimsel iletişime aktif girebilir misin?) Mesela bir ödev hazırladık bu hazırladığımız ödevle de aktif olarak giriş yaptık aslında.

Katılımcı 10: *Sohbete nasıl dahil olunur. Bu da daha önce yapılmış çalışmaları bilmek ve bunlardan öğrendiğimiz şeylere kendimiz de fikir katıp bunu sunarken bu kişide bunu söylemiş der gibi bunu alıntılanmak. Gerekli bunların prosedürleri var tabi. Bu şekilde bilimsel iletişim gerçekleştirilir. Evet bende katılabilirim. Gerekli kaynaklarım varsa düşüncem varsa bunun altını doldurabiliyorsam belgelendirebiliyorsam ve öğrendiğim şeyleri de bundan öğrendim şuradan okudum diye paylaşabiliyorsam katılabilirim bilimsel iletişime.*

Katılımcı 13: *Bilimsel iletişimin olması için bilginin olması lazım ve bilgiyi aktaran kişi ve alıcının olması lazım ve bilgiyi sunabileceğin sağlıklı bir ortamın olması lazım. Evet katılabilirim bende. En basitinden benim bu ödevi yapış amacımdan da katılmış oluyorum.*

Bu soruya verilen kısmi yeterlilikteki cevap aşağıda verilmiştir. Bu cevaplardan genel olan eksiklik, kendilerini araştırmacı olarak görmemeleridir.

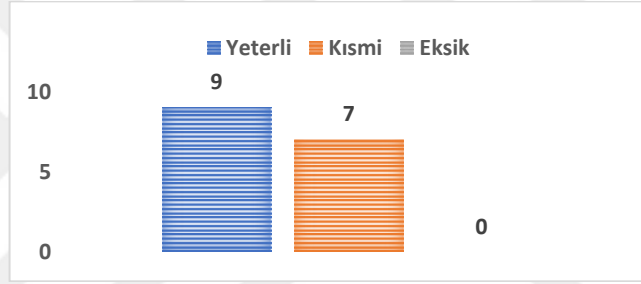
Katılımcı 3: *Tabi dayanakları olan normal bir sohbet gibi değil belli bir akademik birikime dayanan bir sohbet. Evet bildiğim bir konu olursa katılabilirim. Dediğim gibi bir şeyler okumam gerekiyor ki şu kitaptan şunu okumuştum, şunu izlemiştim ya da şu hocadan bunu dinlemiştim şeklinde bu şekilde katılabilirim.*

Eksik yeterlilikte değerlendirilen cevaplarda katılımcılar bilimsel iletişime katılmayı mevcut literatürde var olan bilgileri derlemek olarak değerlendirmişlerdir. Bu cevaplara örnek aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 16: *Daha önceki çalışmaları derleyerek senin de dediğin bilimsel sohbete katılmak demek oluyor. Tabi ki bende çalışmamı yaparak bilimsel iletişim kurmuş oldum.*

Bu bölümün 3. sorusu “sunmuş olduğunuz ödevinizde yazı dışında başka hangi tür katmanları (işaretleri) kullandınız? Kullanmış olduğunuz bu katmanlar (işaretler)

tasarladığınız metinlerdeki kullandığınız katmanlar (işaretler) oluşturmak istediğiniz anlamı sağlamada nasıl yardımcı oldu? Yoksa sunumunuza dekorasyon amaçlı mı kullandınız (neden bu resmi koydunuz) bu yazıyı niye buraya koydun, bu uzun yazının iletişimi zor, görseller ekleyebilir miydin?” şeklinde sorulmuştur. Bu soru katılımcıların üzerinde araştırma yaptıkları konuyu sunmak için farklı semiyotik yapılar ve katmanları kullanmanın bu bilimsel iletişimi ne derece kolaylaştırdığı sorulmuştur. Bu soru katılımcıların bilimsel iletişime katılacakları bilgi kaynaklarının çok katmanlı olmasını ve bu çok katmanlı yapının iletişim sürecini nasıl kolaylaştırdığını ele alır. Grafik 4.66’da bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.66: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Katılımcıların cevaplarının 9 tanesi yeterli, diğer katılımcıların cevapları ise kısmi yeterli olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar farklı katman ve semiyotik kaynakların bilgi kaynaklarında oluşturmak istedikleri anlamı iletmede ve bilimsel iletişimde bilgileri sundukları taraflarla daha etkili iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların dijital çağda baskın semiyotik yapıda olan çok katmanlı metinlerin anlam oluşturma potansiyelleri kavrayabildiklerini göstermektedir. Ayrıca sadece çok katmanlı bilgi kaynaklarını tüketen değil, bir okuryazar olarak çok katmanlı metinleri oluşturma ve bilimsel iletişime veya bilginin sosyal olarak oluşumuna çok katmanlı bilgi kaynakları tasarlayarak katılma becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu soruya yeterli olarak kabul edilen örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 1: *Bir şeyi birkaç cümleyle anlatmaktansa tek bir görselle anlatmak daha kolay daha anlaşılır ve evrensel.*

Katılımcı 3: *Dekoratif olarak da kullandım ama mesela bu yazıların yanında olan resimleri gelişi güzel kullanmadım konuyla bir bağlantısı var.*

Katılımcı 5: *Sonra içeriğe gelince yani diğer slaytlarda öğrencilerle alakalı görseller koymaya çalıştım. Yazdıklarımı daha iyi anlamlandırabilmek için genelde görselleri belirledim ama dekoratifliğine de dikkat ettim.*

Katılımcı 6: *Görsellerle hem görsellik sağlamak hem de anlatmak istenileni daha iyi anlatmak için kullandım.*

Katılımcı 8: *Hem resim hem de yazı ile anlatımlarımı ifade etmeye çalıştım. Sunum beceresi olarak görselleri kullandım.*

Katılımcı 13: *O yüzden ben vermek istediğim mesajı karşımdakine daha etkili bir şekilde çok dallandırıp budaklandırmadan istenilen mesajı yerinde vermek isterim.*

Katılımcı 16: *Mesela buradaki ikon (tablet kitap ve el işareti resmi) konuyu anlatan bir şeydi çevrimiçi eğitimi anlatmak içindi çoğunlukla bunları bilinçli olarak seçtim. Konuyu pekiştirmek adına konuyu daha iyi anlatabilmek adına kullandım. Mesele buradaki kepli öğrenci resmi ile yükseköğretimi temsilen orada tablet var telefon var online eğitimle ilgili bir mezunluk görüyoruz. Ben kullandığım uygulamalarla video eklemek isterdim. Ama Powerpoint'e eklediğimde görseller çalışmadı o yüzden daha farklı şeyler yapmak isterdim ama yapamadım. Mp4 olarak kaydetmem gerekiyordu.*

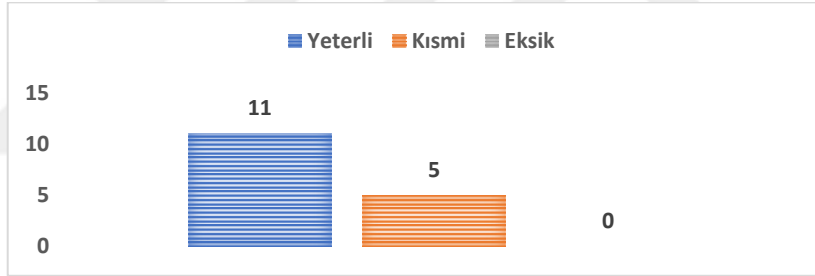
Katılımcı 16'nın bahsettiği durum kuramsal çerçeve kısmında anlatılan sosyal semiyotik kuramın 2. ve 3. ilkesini ilgilendirmektedir. Burada katılımcı bir anlamı ifade etmek için o sosyal ortamda veya bilimsel iletişim ortamında yüksek anlamlandırma derecesine sahip semiyotik kaynakları ilgisine göre seçmek istemektedir. Fakat seçilen katman ve onların içerisindeki semiyotik kaynaklar materyal açıdan ulaşılabilir olmalıdır. Katılımcı oluşturmak istediği anlamı bir video veya ses aracılığı ile oluşturmak isterken kullandığı araç materyal açıdan mümkün kılmadığı için kullanamamıştır.

Kısmi yeterli olarak görülen cevaplarda genel olarak dil dışındaki katmanların bilgi kaynaklarını öğrenmedeki kalıcılığı ve dekoratif kullanımı vurguladığı görülmüştür. Bu cevapların bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 9: ...ve EBA’da (eğitim Bilişim Ağı) neler var bir görsel. Yani akılda kalıcı olsun diye görselleri seçtim. Hem içerik hem de dekoratif amaçlı belirledim. Görselleri arayınca birçok görsel çıktı karşıma bunun en temel özetleyebilecek direkt bakınca anlaşılabilir bir görsel olmasını tercih ettim.

Katılımcı 15: Ben orda birazcık bu hatırlatmadan faydalanmak istedim. Orada görüntüden sonra o metin okunduğunda daha açıklayıcı oluyor vurgu açısından. Üniversite kütüphanelerinin logolarını dekoratif amaçla koydum mesela.

Bu bölümün son ve 4. sorusu “bilgi ihtiyacını gidermek için, yapmış olduğun bu araştırma için tek kaynak yeterli olur muydu? Neden?” şeklinde sorulmuştur. Yaptıkları araştırmada farklı bakış açılarına neden ihtiyaç duydukları kapalı olarak sorulmuştur. Grafik 4.67’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.67: Son Mülakat ACRL 2016 Bilimsel İletişim Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

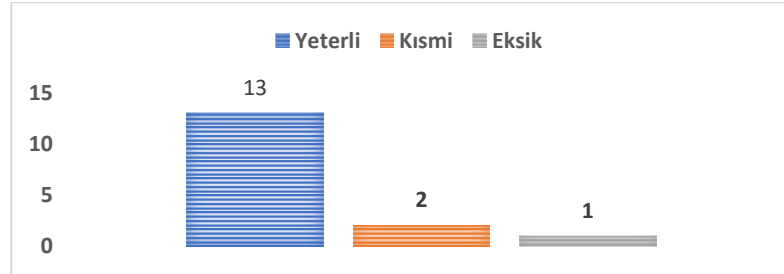
Katılımcılar genel olarak bir bilimsel iletişime etkili bir şekilde katılmak ve o bilimsel iletişimde kimlerin ne dediğini anlayabilmek için farklı görüş ve bilgileri belirten kaynaklara gidilmesini belirtmişlerdir. Kısmi yeterli olarak görülen sorular, farklı kaynaklara gidilmesi gerektiğini belirtmiş fakat yeterli bir sebep sunamamışlardır. Bu soruya verilen yeterli cevaplardan bir tanesi aşağıda görülmüştür.

Katılımcı 16: Hayır olmazdı. Çünkü ben orada sayısal verilerimi aldığım bir kaynak vardı. Onun haricinde konuyla ilgili değerlendirme yapabilmem için bir makaleden bu sonuçların değerlendirildiği bir havuzdan bilgi aktarımı yaptım.

Bilimsel iletişim kısmında verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların verdikleri cevaplarda nicelik ve nitelik olarak gelişim gözlemlenmiştir. Katılımcılar çerçeve elemanlarına dair kavramsal ve uygulamaya dayalı sorulara çoğunlukla yeterli cevap vermişlerdir. Bu durum ön mülakatta genel olarak eksik veya kısmi yeterli olarak görülmüştü. Katılımcıların sorulara uygulama süresince sahip oldukları tecrübeler üzerinden cevap vermeleri öğretim etkinliğinin verimliliğini göstermiştir.

(2) Sorgulama Olarak Araştırma

Mülakatın bu bölümü ACRL 2016'nın "Sorgulama Olarak Araştırma" çerçevesine odaklanmıştır. Bu çerçevenin 1. sorusu "*küçük bir araştırma yaptınız; bu araştırma süreci doğrusal mıdır? Yani başta planlandığı gibi mi devam eder? Neden?*" olarak sorulmuştur. Bu soru araştırma sürecinin doğası hakkında soru sormuştur. Katılımcıların ön mülakatta bu süreci genel bilgileri sistemli bir şekilde toplamak olarak görmüşlerdi ve cevaplar çoğunlukla eksik yeterlilikteydi. Grafik 4.68'de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.68: Son Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

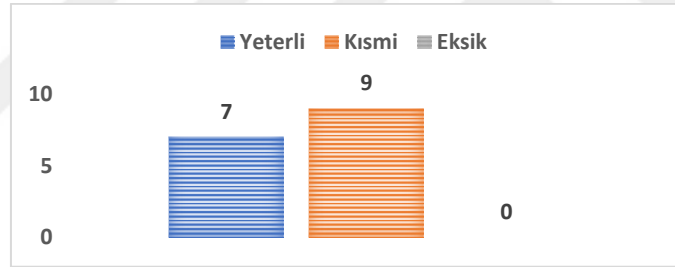
Katılımcılar bu soruya baskın olarak yeterli cevap vermişlerdir. Bu cevaplar araştırmanın yinelemeli ve doğrusal olmaya karakterini belirtmiştir. Ön mülakatta yeterli sayılan cevapların sayısı 4 iken bu sayı 13'e çıkmıştır. Bu soruya yeterli olarak verilen cevaplara örnek aşağıdadır.

Katılımcı 2: *Bir sürü makale yayın buldum konuyla ilgili ama bunlar istediğim veriyi bana vermedi dolayısıyla onları da azaltmam ya da değiştirmem belki de onları kaldırmam gerekti.*

Katılımcı 9: *Başta planladığım, direkt sorunlar deyince ben daha madde madde karşıma çıkar düşündüm ama öyle çıkmadı. Mesela ben Covid-19 sorunları diye düşündüğümde teknoloji bağımlılığı aklıma gelmemişti. Araştırmalarım doğrultusunda bunu gördüm ve ekledim. Başta planladığımdan daha farklı ilerledi içerik olarak.*

Cevaplardan anlaşılabileceği üzere katılımcılar araştırma sürecinin doğrusal olmadığını ve hem işlem hem de içerik olarak araştırma sürecinin değişikliğe uğrayabileceği belirtilmiştir.

Sorgulama Olarak Araştırma çerçevesinin 2. sorusu “*araştırma sorusu sizce nedir?*” olarak sorulmuştur. Bu soru ilk mülakatta sorulduğu gibi kavramsal düzeyde araştırma sorusunun tanımını sormaktadır. Bu soruya ilk mülakatta yeterli sayılabilecek bir cevap gelmemiştir ve 5 cevap kısmen yeterli olarak kabul edilmiştir. Grafik 4.69’da bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.69: Son Mülakat ACRL 2016 Sorgulama Olarak Araştırma Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıda sunulan grafik incelendiğinde 7 kişinin yeterli cevap verdiği 9 kişinin ise kısmi yeterli cevap verdiği görülmüştür. Bu sonuç katılımcıların çok katmanlı l bilgi okuryazarlığı öğretim etkinliklerindeki tecrübelerinin kavramsal düzeyde bilgi seviyelerinde iyileştirme sağladığını göstermektedir. Yeterli olarak kabul edilen cevaplara örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 3: *Neyi araştırıyoruz, neyi, merak ediyoruz. Neyi sonuçlandıracağız neyin sonucuna varacağız. Bunu bulmak için bir sorumuz var başlangıçta bir soruyla başlıyoruz.*

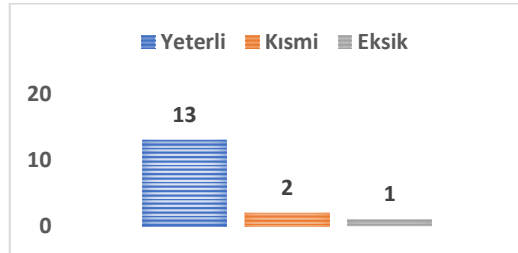
Katılımcı 5: *Araştırma sorumda araştırmamın asıl amacını belli edecek bir soru belirledim yani şuna odaklanıldı amaç bu.*

Katılımcı 6: *Bir problem tespit edersin ve bu problemi çözmek için bir soru sorman gerekir. Bu problemi ortaya koymak içinde bir problem ortaya koymanız gerekir.*

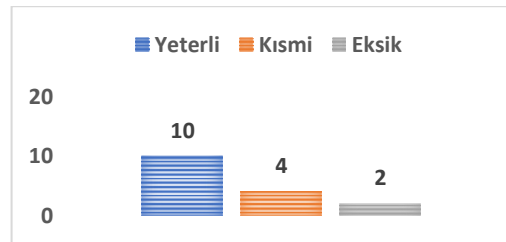
(3) Süreç Olarak Bilgi Oluşumu

Mülakatın üçüncü bölümü ACRL 2016'nın "Süreç Olarak Bilgi Oluşumu" çerçevesine odaklanmıştır. Bu çerçevede genel olarak ifade edilmeyen husus ise bilginin sunulduğu format ve bilginin oluşum süreci arasındaki ilişkinin kavranmamış olmasıydı.

Bu bölümüm 1. sorusu "sunmuş olduğunuz bu ödevinizde kaynakları nasıl belirlediniz?" ve 2. sorusu "ödeviniz kapsamını oluşturan ana temalarınız sizi hangi tür bilgi ve formatlara götürdü?" olmuştur. Bu sorular katılımcılara, farklı formatlarda bilgi kaynakları arama ve bilginin oluşum sürecini/döngüsünü göze almayı içerir. Katılımcılardan beklenen neden belli formatlarda bilgilere gittiklerini belirtmelerdir. Yeterli cevapların bilginin oluşum sürecinde kimlerin rol aldığını belirtmesi, ne kadar zamanda oluşabileceğini belirtmesi ve güvenilirliğini göze almasını düşünülmüştür. Katılımcılar bu soruya ön mülakatta genel olarak yetersiz ve kısmi yeterli cevaplar vermişlerdi. Grafik 4.70 ve Grafik 4.71'de bu sorulara verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.70: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.



Grafik 4.71: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafik 4.71'e bakıldığında katılımcıların çoğunlukla yeterli cevap vermiş olduğu görülmektedir. Bu sonuç katılımcıların format mantığını ve bilgi ihtiyaçlarına göre ne tür formatlara başvurabileceklerini anladıklarını göstermektedir. 2. soruya verilen yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 2: *Tabi kaynaklarda da bilimsel bir yayın olmasına yazarların kim olduğuna bakarak ve nerelerde yayınlandığına bakarak kaynakları belirmeye çalıştım.*

Katılımcı 3: *Akademik bilimsel bir çalışma olması gerekiyordu. Ama dediğim gibi gazete haberleri var onları da ekledim.*

Katılımcı 7: *Öncelik sıram akademik çalışmalara bakarak başladım. Sonra üniversitelerin web sayfalarına bakarak ilerledim.*

Katılımcı 8: *Bunu belirlerken tamamen sorunun cevabını bulabileceğim kaynaklara gittim. Ve otoriter olanları aldım. (ANKOS gibi)*

Katılımcı 15: *Öncelikle, normalde de normal bir kullanıcı ve araştırmacı olarak, kütüphanelerin kendi web sitelerini kullanıyoruz.*

Farklı format türleri ile ilgili olan 3. soruya verilen yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 1: *Birçoğu makale bilgisiyle karşılaştım. Tezle karşılaşmadım. Konu yeni olduğu için daha çok makale yayınlanmış bu konuda ve görsellerde çok fazlaydı.*

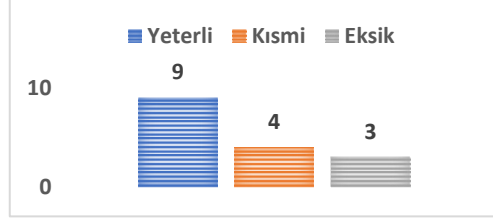
Katılımcı 2: *Haber çok fazlaydı. Zaten çıkış noktası da haberlerle olduğu için.*

Katılımcı 3: *İlk çıkanlar gazete haberleriydi. Google akademide arattığımda direkt makaleler karşıma çıktı.*

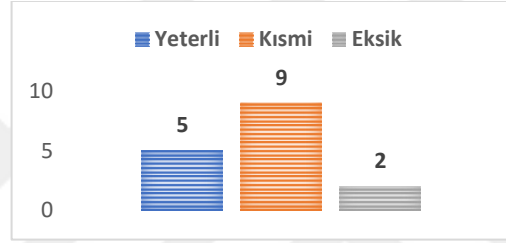
Katılımcı 11: *Haber ve makalelere götürdü çok günceldi kitaplara götürmedi.*

Süreç olarak bilgi oluşumu çerçevesinin 3. sorusu “ödevinizde kullandığınız kaynak türleri nasıl bir süreç sonucu oluşmuştur? Açıklar mısınız?” olarak sorulmuştur. 4. soru ise “kaynakları belirlerken bilginin oluşum sürecini değerlendirdiniz mi? Nasıl? Ve neden?” olarak sorulmuştur. Bu sorular araştırma süreçlerinde araştırma sorularını cevaplamak için farklı kaynaklara giden araştırmacıların, kendi tecrübelerine dayandırarak format ve bilgi oluşum süreçlerini

değerlendirmeleri istenmiştir. Grafik 4.72 ve Grafik 4.73'te bu sorulara verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.732 Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.



Grafik 4.73: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıda sunulan grafikler katılımcıların genel olarak araştırma süreçlerinde ihtiyaç duydukları bilgileri formatlarına göre değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bir önceki soruda format ve bilgi oluşum süreci ilişkisi kavramsal bilgi düzeyinde sorulmuştur. Bu soruda ise değerlendirme seviyesinde olan bir bilişsel beceriye dayanan görüş sorulmuştur. Bu soru katılımcıları öğrendikleri bilgileri dönüştürerek bilgi okuryazarlığı pratiklerine yansıtıp yansıtamadıkları sorulmuştur. Sonuçlar katılımcıların çoğunluğunun kavrama seviyesinde elde ettikleri bilgileri uygulamaya dönüştürebildiklerini göstermektedir. Bu soruya verilen yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 2: *Gazeteler için günlük hızlı bir üretim var. Dolayısıyla kontrol sadece genel yayın yönetmeni tarafından incelenip çıkıyor. Sosyal medya da zaten hiç o kadar kontrol mekanizması yok, direkt insanlar paylaşımlar yapıyor.*

Katılımcı 13: *Evet bir makale incelemeyi geçip öyle yayınlanıyor. Ama gazete bu şekilde değil. Zaten makaleyi güvenilir o süreci kılıyor. Ama kişisel hesaplar da bu süreçler yok.*

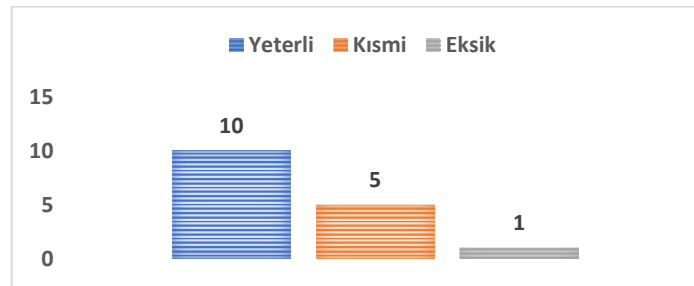
Katılımcı 15: *Twitter’da kişisel hesaplar var anlık paylaşım yapılabiliyor. Kanallar yayın bantlarını konusal ve tarihsel sınıflama yapıp web sitelerine yüklüyorlar özellikle en çok aratılan içerikler ile #’lerle bunu yapıyorlar genelde.*

Farklı araştırma süreci içerisinde format türlerinin değerlendirilmesi ile ilgili olan 4. soruya verilen yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 2: *Evet şöyle mesela haberleri okudum dedim, sosyal medyadan da bilgiler aldım dedim ama bunları yine bir makaleden ya da güvenilir kaynaktan kontrol ederek benim kaynakçama ekledim ya da dahil etmedim. Çünkü sonuçta dediğim gibi hakemli yazılar ya da bir kurul tarafından gözlemlenmiş görülmüş yazıları tercih etme sebepim güvenilir olması. Haberler ve sosyal medyayı bunu dışında tutmak mecburiyetindeydim. Ya da doğruluğunu ispat ederek dahil etmek zorundaydım. Dolayısıyla bunu değerlendirdiğimi söyleyebilirim.*

Katılımcı 6: *Ben aslında öncelikle makale taraftarıyım. Böyle akademik sunum ya da çalışmalar yapacağım zaman. Çünkü oluşum sürecini biliyorum. Tıpkı benim gibi bir araştırma sorusu belirleyip sonra bilimsel yöntemlerle bu soruyu çözmeye çalışıyorlar.*

Süreç olarak bilgi oluşumu çerçevesinin 5. sorusu “bilgi formatı (makale-gazete vs.) ve güvenilirlik seviyesi arasında bir bağlantı kurabilir misiniz?” olarak sorulmuştur. Bu soru özellikle internet ortamında (sosyal medya veya bloglar gibi) ulaşılan ya da sunulan bilgilerin yaygın olarak güvenilir bulunmadığı gerçeğinden yola çıkılarak sorulmuştur. Katılımcılardan beklenen cevaplar, bilgi oluşum sürecini düşünerek bu yargıya varmalarındır. Grafik 4.74’te bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.74: Son Mülakat ACRL 2016 Süreç Olarak Bilgi Oluşumu Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikteki veriler katılımcıların farklı formatlarda sunulan bilgilerin güvenilirliğini değerlendirirken o bilginin oluşum sürecini veya döngüsü göze aldıklarını göstermektedir. Beş katılımcı genel olarak formatın güvenilirlik ile ilgili ipuçları verdiğini belirtmiş fakat yeterli bir sebeple açıklayamamışlardır. Bu soruya verilen yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 3: *İnternetteki gazetelere basılıya göre daha az güveniyorum. Orası sanki daha çok kontrolden geçiyormuş gibi geliyor bana. Bilgi formatlarını karşılaştırırsan mesela gazete- makale- kitap; makale gazeteden daha güvenilir hakemli dergide yayınlanıyorsa en önce gelir. Süreç ve denetimle alakalı. Birazda gazetelerin nasıl yazıldığını biliyorum.*

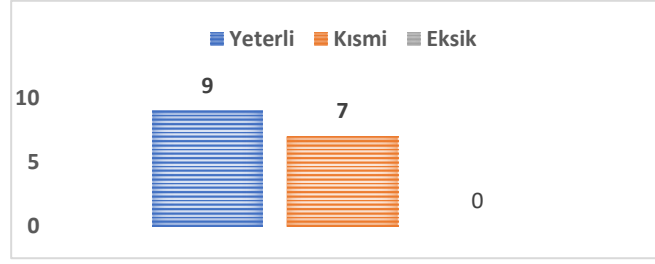
Katılımcı 6: *Makaleyi öncelikle tercih ederim gazete haberi ya da bir blog bana öncelik olarak gelmez. Ben bir blog hazırlayıp istediğim şekilde yazabilirim bu bir editör ya da hakemden geçmiyor ki. Bunun değerlendir süreci yok. Sosyal medya da böyle. Herkes istediğini dilediğini paylaşıyor. Konunun içeriğine de göre de değişir ama böyle bir kaynakları tercih etmem ben.*

Katılımcı 9: *Makale ve gazete olarak düşündüğümüzde makaleyi daha güvenilir bulurum. Gazete günlük. Gün içinde yapılan haberin doğruluğunun araştırılması bir ün içinde pek mümkün değil. Makale de bir oluşum var bir editör süreci var daha güvenilir oluyor.*

Katılımcı 13: *Tabi kurabiliyorum. Makalenin güvenilir geliyor editoryal süreçten dolayı. Gazetede makaledeki kadar güvenilir olmaya bilir. Gazeteler bazen taraflı ve çarpıtabiliyor. Genelde magazin haberlerin çoğu yalan yanlış olabiliyor.*

(4) Stratejik Keşif Olarak Bilgi Arama

Mülakatın dördüncü bölümü ACRL 2016'nın "Stratejik Keşif Olarak Arama" çerçevesine odaklanmıştır. Ön mülakatta bu çerçevede genel olarak ifade edilmeyen husus anahtar kelimelerin fonksiyonları hakkında eksik bilgiye sahip olmak ve bilgi aramada yeterli filtreleme yapmak için bir stratejiye sahip olamamaktır. Ön mülakatta genel olarak kısmi yeterlikte veya eksik cevaplar gelmiştir. Bu bölümüm 1. sorusu "ödeviniz için kaynak taraması yaparken, hangi ortam ve araçları kullandınız?" olmuştur. Bu soruda katılımcılardan bütün formatta ve ortamda bilgi platformlarını dikkate almaları beklenmiştir. Grafik 4.75'te bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



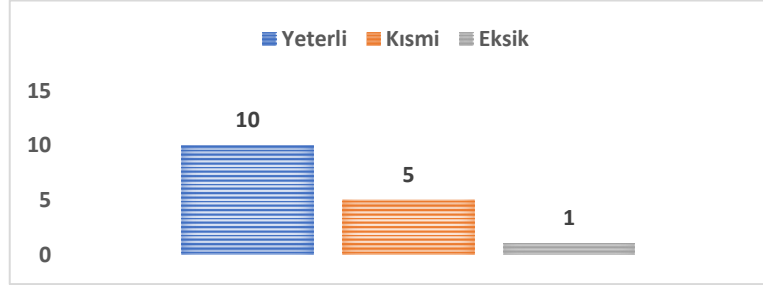
Grafik 4.75: Son Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu soru katılımcıların genel olarak ortam ve araç ayırımına vararak farklı platformlara örnek vermişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar platform ve bu platformların sunabildiği bilgi kaynağı semiyotik yapısı arasında da ilişki kuran örnekler vermişlerdir. Bu soruya verilen yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 1: *Google akademiyi kullandım dergi park haricinde. Google görselleri kullandım orada da CC lisansı olanları tercih ettim.*

Katılımcı 13: *Genellikle dijital ortamı kullandım. DergiPark YÖK Tez, birçok veritabanı dernek sayfaları gibi platformları kullandım. Mesleki örgütlerinin sayfalarından da aradım ve çok farklı formatları da bir araya getirdim.*

Stratejik Keşif Olarak Arama çerçevesinin 2. sorusu “*bilgi ihtiyacınızı gidermek için hangi anahtar kelimeleri kullandınız? Anahtar kelimeler ne işe yarar?*” olarak sorulmuştur. Bu soru araştırma süreçlerindeki tecrübeleri üzerinden “anahtar kelime” terimini nasıl anladıklarını araştırmıştır. Ön mülakatta katılımcılar anahtar kelimeyi genel olarak bir bilgi kaynağının içeriğini veren bir etiket olarak nitelendirmişti. Anahtar kelimelerin bilgi aramak ve bulmak için kullanılan araçlar olarak görmemişlerdi. Grafik 4.76’da bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.76: Son Mülakat ACRL 2016 Stratejik Keşif Olarak Arama Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikteki veriler katılımcıların genel olarak anahtar kelimelerin kavramsal tanımına ve bilgi arama süreçlerinde ne işe yaradıklarına dair yeterli bilgilerinin olduğunu göstermektedir. Bu verilerde en çok göze çarpan husus katılımcıların anahtar kelimeleri bilgi arama aracı olarak görmeye başlamasıdır. Kısmi yeterlikteki cevaplar genel olarak anahtar kelimeleri halen bir içerik gösteren etiket olarak görmeleridir. Bu soruya verilen yeterli cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 3: *Konuyu daraltmak için anahtar kelimeleri kullanıyoruz. Bende Covid-19 ve eğitim, uzaktan eğitim, salgında eğitim gibi aramalar yaptım. Direkt aradığım şeye ulaşmak için kullandım.*

Katılımcı 6: *Anahtar kelimeler, bizim konuyu daraltıp doğrudan soruna erişmemize sebep olur. Konunun temasını da gösteriyor.*

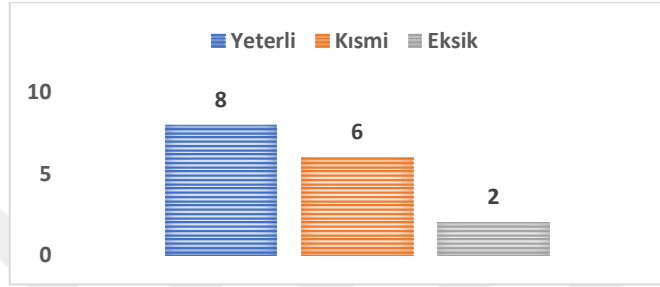
Katılımcı 8: *Anahtar kelimeler, aslında bilgi çok geniş çok fazla kaynak var. Bunlar arasında filtrelememize yarar. Yani daha istediğimiz konuya daha yaklaşmamızı sağlar çünkü zaman değerli çabuk geçiyor.*

Katılımcı 9: *O yazılan makale ile benzer konularda birisi araştırma yapıyor, karşısına çıkacak kaynakları bulmak için uzunca başlıklar yazmak yerine anahtar kelimeleri direkt girerek aynı anda o ve benzeri kaynaklara ulaşabilecektir.*

(5) Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır

Mülakatın beşinci bölümü ACRL 2016'nın "Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır" çerçevesine odaklanmıştır. Ön mülakatta bu çerçevede genel olarak ifade edilmeyen husus bağlam ve otorite kavramlarının birbirleri ile ilişkilendirememeleridir. Ön mülakatta genel olarak kısmi yeterlikte veya eksik cevaplar gelmiştir. Bu bölümüm 1. sorusu "ödeviniz için kullandığınız bu kaynakları

hangi kriter doğrultusunda belirlediniz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdi?” olmuştur. Bu soruda araştırma sürecinde belirledikleri veya ulaştıkları kaynakları neden kullandıklarını veya tercih ettiklerinin kaynakların güvenilirliği açısından değerlendirmeleri beklenmiştir. Grafik 4.77’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.77: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafiğe bakıldığında katılımcılar üstü kapalı olarak sorulan bu soruya genel olarak yeterli ve kısmi yeterli cevaplar vermişlerdir. Yeterli cevaplar hem bağlam ve hem de otorite kavramlarını vurgularken, kısmen yeterli cevaplar bunlardan birini vurgulamıştır. Katılımcılar bir alanda otoriter olma durumunu farklı bakış açılarından değerlendirmişlerdir. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 8: *Atıf alma durumlarına baktım ama bir iki yıllık olduğu için atıfları çok yoktu. Salgında ANKOS’u herkes kendi sayfasında paylaştığı için geçerlilik güvenilir olarak bende kullandım ve ana kaynak oldu.*

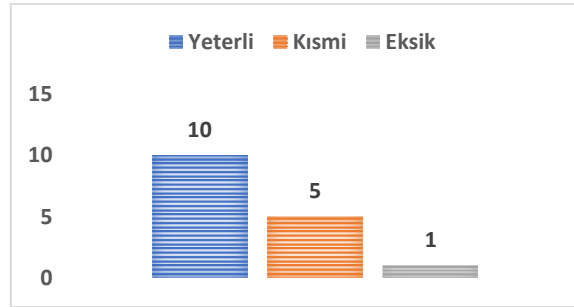
Katılımcı 14: *Önce güvenilirlik önemli benim için ama. Sağlık bakanlığına ne kadar güvenilir verilerine çok güvenmiyorum ama. Güvenilirlik ve ulaşılabilirlik önemliydi. Tıkladığımda görebilir miyim? Güvenilirliği hakemli olması, akademik dergide yayınlanması, eğer daha bildiğim bir konu olsaydı yazarına bakardım otorite mi diye. Mesela Halil İncalcık sosyoloji alanında bir şey yazsa ciddiye almam çünkü bu adam tarihçi bunun gibi bakıyorum olaya. Yazara bakıyorum onun unvanına ne iş yaptığına çok vaktim olursa çalıştığı alanlara yazdığı tezlere ve bitirdiği üniversiteye bakıyorum ve kafamda bir şeyler oluşuyor.*

Katılımcı 15: *.edu.tr uzantısı gibi ya da Twitter'dan mavi tik alması gibi. Tanınırlık aradım bu açıdan. 4 kaynağım var ve güvenilir olmasına baktım ve üniversitelerin kendi sitelerine gittim.*

Bu cevaptan anlaşılabacağı üzere bu katılımcı online platformlarda veya sosyal medya da otoriter olma durumu için bir örnek vermiştir. Aşağıdaki örnek kısmi yeterli olarak kabul edilmiştir. Bu cevapta katılımcı bağlam kriterini göze alırken, aldığı kaynağın sahibinin o alanda otoriter olup olmadığını göze almamıştır.

Katılımcı 10: *Kendime sorduğum soruyla alakalı bölümler buldum ve kaynaklardan o bölümleri aldım. O bilgi ihtiyacı ve sorumu karşılayabilmesi için onunla ilgili olmasına baktım. Ayrıca güvenilirlik kriteri de var.*

Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır çerçevesinin 2. sorusu “belirlemiş olduğunuz bu kaynakların yetkin (otoriter) olduğunu nasıl tespit ettin.” olarak sorulmuştur. Bu soru katılımcıların elde ettikleri bilgi kaynaklarını oluşturan kişi veya kurumların o alanda otoriter olduklarını hangi kriterlere göre belirlediklerini sormuştur. Başka bir deyişle otoriteni nasıl yapılandırıldığı sorulmuştur. Bu soruya ön mülakatta genel olarak eksik ya da kısmi yeterli cevaplar gelmişti. Katılımcıların çoğunun eriştikleri kaynaklara bu gözden bakmadıkları anlaşılmıştı. Grafik 4.78’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.78: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bulgular katılımcıların otorite durumunu belirlemek için genel olarak yeterli veya kısmi yeterli bilgiye seviyesine ulaştıklarını göstermektedir. Bazı katılımcılar bir kriter göze alırken bazı katılımcılar ise birkaç kriter belirleyerek otorite için çaprazlama yapmışlardır. Kısmi yeterli cevaplar genel olarak bilginin bulunduğu

platformu otoriter olmanın bir şartı olarak düşünmüşlerdir. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 2: *Öncelikle nerede yayınladıklarına bakarak, ardından yazan kişilerin kim olduğu hangi alanlarda çalışmalar yaptıklarına bakarak ve atıf göstermeleri kaynakçaları bunların hepsini inceleyerek otoriter birer kaynak olduklarına emin oldum.*

Katılımcı 3: *Güvenilirliği için de, hangi dergide yayınlanmış, yazarları kim, hakemli dergimi onlara baktım.*

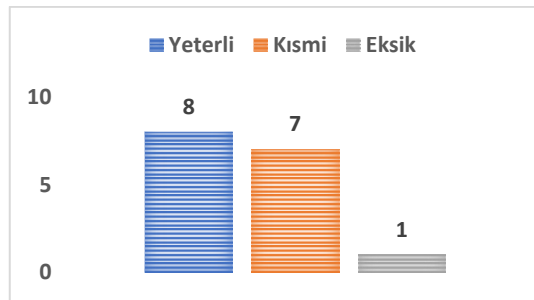
Katılımcı 6: *Duyuruda saat kaçta bilgileri ne. Hangi konuda yapılacağı yer alıyor. Ben de o yüzden yetkindir. Sonra kullandığım makalelerdeki meslektaşlarımı da birebir tanıma fırsatım olduğu için yetkindi.*

Katılımcı 8: *Çok atıf alması sayısal olarak yetkinliğini gösterir. Kim yazmış o da önemli.*

Kısmi yeterli kabul edilen bir cevap örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 5: *Yazanlara baktım ve hangi sitede paylaşılmış onlara baktım. Mesela Academia 'dan da baktım.*

Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır çerçevesinin 3. sorusu “bağlam sizin için ne ifade ediyor? Ödevinizde bulunan kaynakları bağlamdan ayrı düşünebilir misiniz? Bağlam ve otoriter kriterleri, kaynak değerlendirme için önemli midir? Neden?” olarak sorulmuştur. Bu soru bağlam tanımını ve bağlam ve otorite ilişkisini sormuştur. Bu soruya ön mülakatta genel olarak eksik ya da kısmi yeterli cevaplar gelmişti. Grafik 4.79’da bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.79: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıda sunulan grafik katılımcıların bağlam tanımı ve bağlam otorite ilişkisini belirlemek için genel olarak yeterli veya kısmi yeterli bilgiye seviyesine ulaştıklarını göstermektedir. Kısmi olarak yeterli cevap veren katılımcıların bağlamı çok geniş bir alan olarak düşündükleri görülmüştür. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

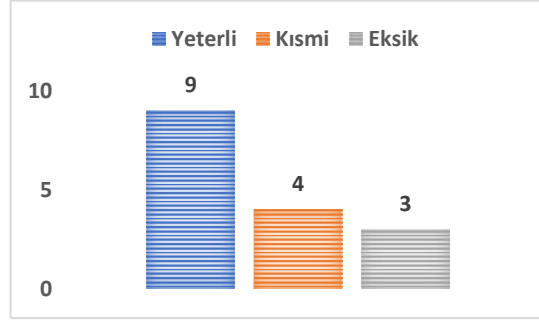
Katılımcı 2: *Bağlam, bir konunun içinde bulunduğu koşullar zaman, mekân hepsini içeren... bir karşılığı tam olarak koşullar olabilir. Hayır zaten o kaynakların hepsi bir araya gelmeyecek kaynaklardı ama benim sorum vasıtasıyla bir araya gelmiş oldular dolayısıyla burada bağlam önemli çünkü kullandığım o beş kaynak benim ödevimde bir araya geldiyse belli bir bağlama belli bir düzleme oturturulduğu için benim tarafımdan ve belli bir araştırma sorusunu cevapladığı için oradalar idi dolayısıyla ben bağlamdan bağımsız düşünemem.*

Katılımcı 6: *Bağlam, ilgiyi ifade ediyor. O konuyla ilgili olup olmadığını ifade ediyor.*

Katılımcı 9: *Bağlam, birbiriyle alakalı olmasını çağırıyor bana. Bence düşünülemez. O konu üzerine araştırma yapıp ortaya konulmuş kaynaklar olduğu için birbirleriyle de aslında aynı bağlam içinde olmuş oluyorlar. Birbirinden farklı beş kaynak var ama aslında onlarda aynı bağlamda oluşturulmuş oluyorlar.*

Katılımcı 15: *Bağlam, bu konu içerisinde kalan her şey. Araştırma sorunun kapsamına dahil olan her şey o bağlamda olmuş oluyor.*

Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır çerçevesinin 4. Sorusu, “Sizce bir kaynak belirlerken bağlam mı önce gelir yoksa otorite (yetkinlik) mi?” olarak sorulmuştur. Bu soru bağlam ve otorite ilişkisini sormuştur. Bu soru ön mülakatta “Bir bağlamda otorite kabul edilen bilgi başka bağlamlarda otorite midir sizce? Neden?” olarak sorulmuştu. Bu soruya ön mülakatta genel olarak yeterli ya da kısmi yeterli cevaplar gelmişti. Grafik 4.80’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.80: Son Mülakat ACRL 2016 Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıdaki grafikte verilen bulgulara göre katılımcılar, genel olarak yeterli cevaplar vermiştir. Bu cevaplar bir otorite olmanın bağlamsal olduğunu ve bağlamın daha önce geldiğini ve bir bağlamda otorite olmanın diğer bağlam için bir şey ifade etmediğini belirtmişlerdir. Kısmi yeterlikteki cevaplar bu kanıyı sağlasa da örnek verememiş ve kendi tecrübeleri üzerine temellendirememişlerdir. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

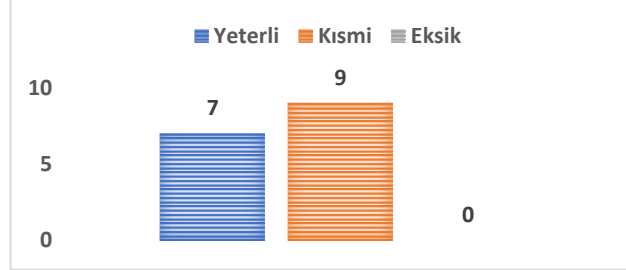
Katılımcı 1: *Bence otoriter olması daha önemli. Aklıma şöyle geldi bağlam aynı ama otoriter değilse onu da kullanamam.*

Katılımcı 10: *Önce sanki ilgili olması gerekiyor. İlgili değilse yetkili bir kaynak ise bir işe yaramayacaktır.*

(6) Bilginin Değeri Vardır

Mülakatın altıncı bölümü, ACRL 2016'nın "Bilginin Değeri Vardır" çerçevesine odaklanmıştır. Bu çerçeveye yönelik ön mülakatta ortaya çıkarılan genel eksiklikler şu hususları içermektedir. Bu eksiklikler kısaca (1) atıf gösterme sebebini tam olarak anlamama (bağlam oluşturduğunu fark etmediler), (2) değer sadece parasal olarak düşünülmesi, araştırmalarına akademik değer katkıda sunması, (3) değer genel olarak basılı haldeki bilgi kaynaklarına atfedilmesi ve (4) genel olarak yazı katmanındaki kaynaklar değer ve atıf vermesi durumları olmuştur. Bu bölümüm 1. sorusu "ödevi oluşturmak için kullandığınız kaynaklara neden atıf yaparak kaynakçada belirtiniz? Alıntı neden gereklidir?" olmuştur. Bu cevapların bilimsel iletişim, akademik kültür, çalışmaya bağlam oluşturması gibi hususları içermesi

beklenmiştir. Grafik 4.81’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.81: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu soruya ön mülakata 2 kişi yeterli cevap vermiştir. Bu mülakatta ise bu sayı 7’ye çıkmıştır. Fakat katılımcıların çoğunluğu halen kısmi yeterlikte cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların cevaplarındaki en büyük eksiklik araştırmalarında kullandıkları bilgilerin çalışmalarına bağlam oluşturması ve bilimsel değerine katkıda bulunması fikridir. Katılımcılar genel olarak bilginin parasal değerine ve bilgiyi oluşturanların emeğine değinmişlerdir. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 1: *Bilginin sahibi olduğu için, bilginin değeri olduğu için. O bilgiyi oluşturan kişiye atıf vermemiz gerekiyor. Bu şekilde onu kişilerle ilişkilendirmiş oluyoruz. Evet bağlamda oluşturuyor. Evet sohbeti de görüyoruz. Kişilere yol göstermiş oluyor.*

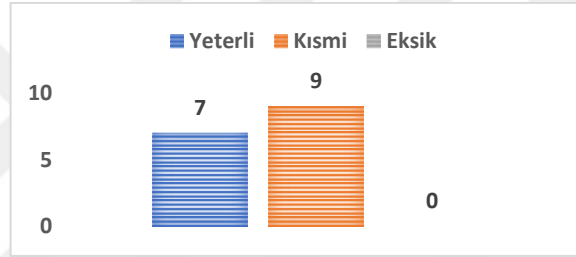
Katılımcı 2: *Öncelikle bilimsel bir çalışma yapıyorsak onun başta da söylediğimiz gibi doğruluğunu ispatlanabilir olduğunu gerçek olduğunu göstermek için kaynakça şart. Bunun dışında tabi ki emek konusu var başkalarının yaptığı bir araştırmayı sen eğer makalende kullanıyorsan, onun görüşlerini de onun düşüncelerini de emeklerini de kendin belirtmek zorundasın ki bir hırsızlık yapmış olmayasın emek hırsızlığı düşünce hırsızlığı gibi.*

Katılımcı 3: *Hem ödevimin güvenilirliği açısından yani bu bilgileri göstermek açısından. Hem de intihal yapmamak için emek hırsızlığı yapmamak için. Sonuçta bu bilgiler bana ait değil. Kimden ne aldığımı belirttim. Aynı zamanda da sohbeti gözden geçiriyoruz.*

Katılımcı 10: *Neden atıf yaptım çünkü bu sohbete dahil olmak için bu bilimse iletişim dediğimiz şeye dahil olmak için atıf yapmam*

gerekiyordu. Biz bir araştırma yaparken bu alanda daha önce neler yapılmış bunlara bakmamız gerekiyor. Etik bağlamı da var.

Bilginin Değeri Vardır çerçevesinin 2. sorusu “ödevinizi tamamlarken bilginini hem tüketicisi hem de üreticisi olarak hangi hak ve sorumlulukları gözettiniz? Açıklar mısınız?” olarak sorulmuştur. Bu soruya ön mülakatta genel olarak kısmi yeterli cevaplar gelmişti. Bu mülakatta ise yeterli cevapların sayısında artış gözlemlenmiştir. Grafik 4.82’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.82: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Bu cevaplarda çok katmanlı bilgi okuryazarlığın gereği olarak katılımcılardan her katmanda ve semiyotik yapıda ulaştıkları bilgilere değer vermeleri ve etik olarak kullanmaları ve paylaşımları beklenmiştir. Ayrıca bu rolü bilginin sosyal olarak oluşturulduğu süreçleri göze alarak cevap vermeleri beklenmiştir. Kısmi yeterli olan cevaplardaki genel eksiklik yazı dışındaki katmanların telif hakkı veya etik kullanımından bahsetmemeleridir. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 2: *Öncelikle kaynakçada kimin kaynağını kullandıysam onun ismini gösterdim. Dolayısıyla bu noktadan bakınca da resimler grafikler çok da eser sahibine atıf yapılmadan mı paylaşılıyor diye düşündüm. Ve bunu da çalışmamda gözettim.*

Katılımcı 3: *Aldığım bilgileri kaynakçada belirttim. Görselleri de etik kullandım.*

Katılımcı 15: *Bilginin tüketicisi olarak, referans gösterdiğim her şeyi paylaştım kaynakçada. Telife gireceğim video içeriği*

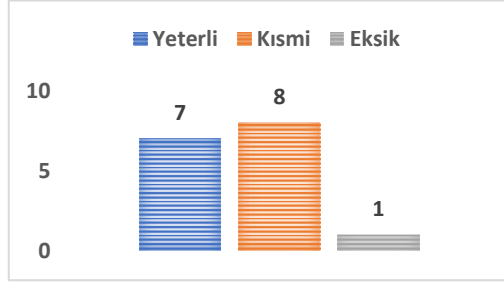
almadım. Ekran görüntüsü aldığım sayfalar sadece bana açtığı profil değildi ve açık hesaptı bunlar. Üniversite sayfasını paylaşırken logolarını da verdim. Çünkü tıklandığında birisi doğru sayfasına gidiyor. Üreticisi olarak da kendi hakkım olarak sunumuma kendi adımı soyadımı öğrenci numaramı ekledim.

Aşağıda kısmi yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 8: *Tüketici olarak atıf verdim ve araştırmacının hakkını verdim. Üreticisi olarak da bir araştırmaya yanıt vermeye çalıştım bir sunumla birlikte.*

Katılımcı 13: *Üreticisi olarak bu bilgileri kullandığım için atıfta bulundum. Sorumluluklarım da aynı şekilde bilginin paylaşılması ve sürdürülmesi diyebilirim.*

Bilginin Değeri Vardır çerçevesinin 3. sorusu “bilginin değeri vardır” ifadesi sizin için ne anlama gelir? Hangi sebeplerden dolayı bilgi değerlidir?” olarak sorulmuştur. Önceki sorularda katılımcılara bilginin değeri ile ilgili sorular kendi tecrübelerine dayandırılarak örtük şekilde sorulmuştur. Bu soru ise bu çerçeve hakkında kavramsal seviyede bir tanım sorulmuştur. Yeterli cevabın sosyal oluşum süreçlerinde bilginin tüketicisi ve bilgi oluşumuna katkıda bulunanlar olarak: (1) her tür katmanda bilginin etik olarak kullanımını dikkate almaları, (2) kullandıkları bilginin kendi oluşturdukları bilgilere hem otoriter bir destek sağladığından hem de o bilginin parasal değeri olduğunun farkında olmaları ve (3) özellikle online ortamlarda bir bilgiye para vermeseler de bilgi sağlayıcılarının kendilerine reklam vs. sunduğunun farkında olmaları beklenmektedir. Bu soruya ön mülakatta genel olarak kısmi yeterli ve eksik cevaplar gelmişti. Bu mülakatta ise yeterli cevapların sayısında artış ve eksik cevaplarda azalma gözlemlenmiştir. Grafik 4.83’te bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.83: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafikteki kısmi yeterli olarak nitelendirilen cevaplar genelde farklı katmanlarda sunulan bilgilerin değerlerini belirtmede ve para ödemeseler bile bu bilginin halen değeri olduğunu belirtmelerinde eksiklik görülmüştür. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

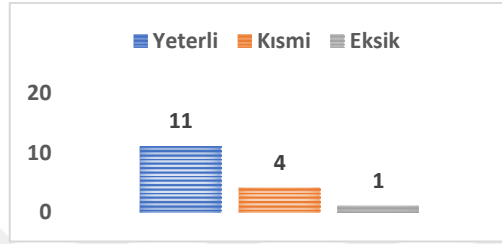
Katılımcı 2: *Ben yine senin anlattığın derslere atıf yapmak istiyorum bu noktada. Hani bir hava durumu bilgisi bile bizim için önemli diye konuşmuştuk. O gün havanın yağmurlu olacağı bilgisi bizim o gün şemsiye alarak dışarıya çıkmamızı sağlayacaktır. Böyle küçük bir bilgiden covid19 aşısının bizim vücuduma yapacağı etkiye kadar o karmaşık bilgiye kadar bütün bilgiler değerlidir. Sebebi de hayatımızı zaten bilgilere göre devam ettiriyoruz yani, dışarıya çıkarken maske takmamız gerektiğini bilmezsek ceza yiyebiliriz cezadan öte hasta olabiliriz. Dolayısıyla bütün bilgiler değerlidir. Değersiz bilgiler de vardır o da bağlamı yüzünden değersiz olabilir. Mesela şu anda benim için inşaat sektöründeki bir firmanın kullandığı beton çeşidinin benim için çok da değerli bir bilgi değilken, Finlandiya da kullanılan eğitim sistemi benim için değerlidir. Benim araştırmam göre onlarda bir eşitsizlik yaratmıyor.*

Aşağıda kısmi yeterli kabul edilen cevaplara bir örnek verilmiştir.

Katılımcı 1: *Üretilen her şey gibi bilginin de bir sahibi vardır. Bilgiyi üreten onun için vaktini, emeğini veriyor. Bazen parasını harcıyor. Bunların tabi bir karşılığı olmalı ve bu bilginin sahibi olmalı üreten kişi. Bu şekilde ona misyon yüklenmeli sahipsiz bırakılmamalı bilgiler.*

“Bilginin Değeri Vardır” çerçevesinin 4. sorusu “bilginin yayıldığı ortamları düşünürsek (dergiler, internet, kitap vs.) hangi ortamlarda yayılan bilgileri değerlidir. Online ortamda ulaştığınız bilgilerin değeri var mı?” olarak sorulmuştur. Bu soru

bilginin sunulduğu ortam ve bilginin değeri olgusu arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek görüşleri sormuştur. Çok katmanlı bilgi okuryazarı olarak kabul edilen bireylerin bilginin değerini bulunduğu platforma atfetmekten çok o bilginin oluşum sürecini, bağlamını ve otoritesini dikkate alması beklenmektedir. Grafik 4.84'te bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.84: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 4. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıdaki grafikten de görüleceği üzere katılımcılar, genel olarak yeterli cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların uygulama sürecindeki elde ettikleri tecrübelerden örnekler vermeleri dikkat çekicidir. Katılımcılar cevaplarını verirken farklı formatlardaki bilgi kaynaklarını ve bunların bulundukları ortamları dikkate alarak cevap verdikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların genel olarak bilgi formatlarının farkına vardıkları ve bu farkındalık içerisinde bu formatları sağlayacak platformlara gittikleri anlaşılmıştır. Aşağıda yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 2: *Yine sunumdaki uzaylı meselesinde sosyal medya direkt habercisi olmuştu birçok şeyin ve gerçekten de hayatımız da artık her şey sosyal medya tarafından duyulur bilinir oldu. Belki oradaki bilgiler gerçek doğru olmaya bilir ama en azından bizi o bilgi arayışına ittiği için bence değerlidir.*

Katılımcı 8: *Akademik olarak düşünürsek, dergiler kitaplar birincil kaynak. Ama arkadaşlarla yazışacak bir bilgi arıyorsak internet benim için daha değerlidir. Yani kullanıcıya göre değişir.*

Katılımcı 11: *Ben bu ödevi yaparken hepsine online olarak ulaştım. Ama benim Twitter'da yazılmış bir habere olan itimat ile bu bir hakemli bir dergidir ve okulumun eriştiği bir dergi makalesi bir değil. Ama online eriştim diye ben bu bilgiye güvenmem demiyorum. Şöyle bir durumda da artık diyemeyiz.*

Katılımcı 13: *Bilginin çoğu değerlidir ama online ortam çok çeşitli bir ortam ve mesela Instagram'daki kişisel hesaplarda insanlar bir şeyler paylaşıyorlar ama çok da yalan yanlış şeylerde olabiliyor. Orada bilginin güvenilirliğini ortadan kaldırıyor. Ama makalelerdeki bilgiler daha güvenilir hakemlikten dolayı.*

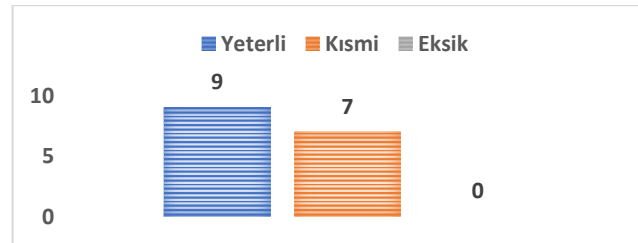
Katılımcı 16: *Tabi var. Onların da üreticisi var günümüzde artık basılı kaynak kadar online kaynakların da güvenilirliği otoritesine göre var. İkisi de değerlidir.*

Aşağıda kısmi yeterli kabul edilen cevaplar örnek olarak verilmiştir. Bu cevaplarda genel olarak bilginin değerini açıklarken otorite ve format kavramlarını karıştırdıkları görülmektedir.

Katılımcı 1: *Bence var. Bunun illa bir atıf alması gerekmiyor. Günlük hayatımızda dahil bunu birçok örneği var. İnternetteki Bloglar birçok değerli bilgiye ev sahipliği yapıyorlar.*

Katılımcı 7: *Öncelikle akademik çalışmalara bakarak başladım. Sonra üniversitelerin web sayfalarına bakarak ilerledim.*

Bilginin Değeri Vardır çerçevesinin son sorusu olan 5. sorusu “*bu bağlamda intihal ve telif hakkını açıklar mısınız?*” olarak sorulmuştur. Bu soru katılımcılara etik kaygılar odaklı “intihal” kavramı ve parasal kaygılar içeren “telif hakkı” kavramları hakkında kavramsal bir bilgi sorulmuştur. Ön mülakatta katılımcıların genelinin bu kavramlar hakkında eksik bilgilere sahip olduklarını ve genellikle bu kavramları birbirine karıştırdıkları görülmüştü. Grafik 4.85’te bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.85: Son Mülakat ACRL 2016 Bilginin Değeri Vardır Çerçevesinin 5. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıda sunulan grafik incelendiğinde katılımcıların genel olarak yeterli veya kısmi yeterli bilgiler verdikleri görülmüştür. Kısmi yeterli cevap veren katılımcıların telif hakkı kavramının parasal boyutunu ifade edemedikleri gözlemlenmiştir.

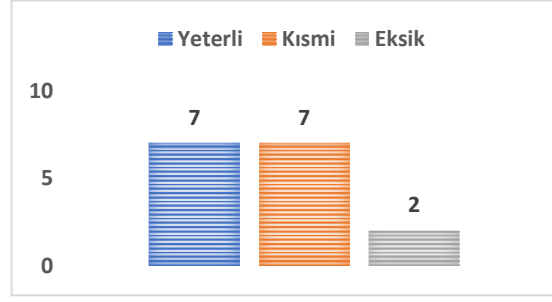
Katılımcı 2: *İntihal, emek hırsızlığı diyebiliriz- Telif hakkı bir ürünün eserin ya da yazının o kişiye ait olduğunu gösteren bir hak.*

Katılımcı 3: *İntihal bir başkasının emeğini verisini çalmak. Telif hakkı da biri se bir ürün ortaya koyuyor haliyle bir şeylerin hakkı onda olması gerekiyor emeğinin hakkı aslında*

Katılımcı 9: *İntihal, bilgi hırsızlığı demek. Başkasına ait olan bilgiyi kendi bilgisi gibi kendi ürettiği bilgiymiş gibi ortaya koymak. Telif hakkı da sanırım yazara kitabın haklarının verilmesi ya da makalenin tezin ...*

(7) Çok katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık

Mülakatın son bölümünde katılımcılara çok katmanlılık ve çok katmanlı okuryazarlık hakkında uygulama süresince geçirdikleri tecrübelerle dayandırılarak sorular sorulmuştur. Bu bölümde; katılımcıların çok katmanlı semiyotik yapıda sunulan bilgi kaynaklarını en iyi derecede anlamaları ve anlam oluşturma potansiyeli yüksek bilgi kaynağı tasarlamayı içeren çok katmanlı okuryazarlık becerileri hakkında sorular sorulmuştur. Ön mülakatta katılımcılarda genel olarak görülen eksiklik dilsel ifadelerin dışındaki semiyotik kaynak ve katmanların bilgi kaynaklarındaki anlamı sunmada rollerini fark edememeleriydi. Buna ek olarak katılımcılar otorite ve güvenilirlik hususlarını genellikle dilsel olarak ifade edilen kaynaklara daha çok atfetmişlerdir. Bu bölümün 1. sorusu “ödevinizi başka hangi katmanlarda sunmak isterdiniz? Neden? (Video- Animasyon, Poster, Makale...)” olarak sorulmuştur. Katılımcıların, uygulama süresince anlam oluşumu, katman, semiyotik kaynak hakkında edindikleri bilgileri bilgilerin sunulduğu bilgi kaynağı tipleriyle ilişkilendirerek hangi tipte anlam oluşumu yüksek bilgi kaynakları oluşturulabileceğın dair görüşleri sunmaları istenmiştir. Grafik 4.86’da bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.86: Son Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık 1. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafiğe bakıldığında katılımcıların genel olarak yeterli ve kısmi yeterli cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıları cevapları farklı katmanların bilgi kaynağındaki anlam oluşumuna katkıda bulundukları ve onların anlam oluşturma potansiyelleri hakkında görüşler sundukları görülmüştür. Ön mülakatlar incelendiğinde katılımcıların yazı katmanı dışındaki diğer katmanları dekoratif ve vurgu amaçlı kullanıldığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yeterli cevapların bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 2: *Grafikleri çok kullandım. Grafiklerde ödev noktasında iyi bir noktaya eriştiirdi beni ama videoda kullanabilirdim, video ile o çocukların görüşlerini gösterebilirdim.*

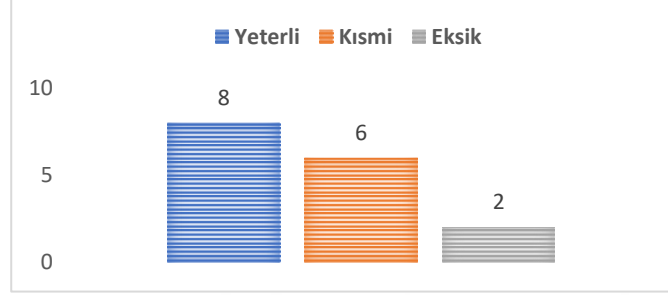
Katılımcı 4: *Ama daha çok katman eklemek isterdim grafik illüstrasyonda eklemek isterdim. Video da eklemek isterdim.*

Katılımcı 9: *İnsanlar daha çabuk tüketebilecekleri (anlayabilecekleri) şeyleri sevdikleri için, video formatında sunmak isterdim.*

Katılımcı 16: *Bir kaynağı bu şekilde sunmak yazılı anlam ile eş değer bilgi içeriği olarak ve daha akılda kalıcı.*

Bu kategorinin 2. Sorusu ise; “Ödevinizde başka hangi katmanları/ işaretleri kullanmak isterdiniz?”. Bu soru ile katılımcılara bilgileri oluşturdukları materyal türünde (hareketsiz ve dijital ortam üzerinde oluşturulmuş tür) ulaşılabilir olmayan fakat kullandıkları katmanlardan daha üst anlam oluşturma potansiyeline sahip katmanlar hangileridir. Bu soru katılımcıların başka hangi semiyotik yapı ve katmanları kullanmak istediklerini sormakta ve bunların anlam oluşturma

potansiyelleri ve sınırlılıkları hakkında bilgi almaya yönelik sorulmuştur. Grafik 4.87’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



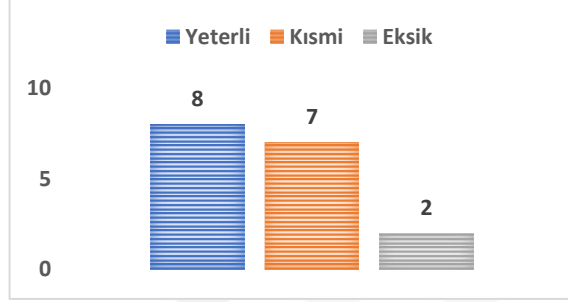
Grafik 4.87: Son Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık 2. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Yukarıdaki grafikten anlaşılaçağı üzere katılımcılar farklı katmanlar ve onların bilgi oluşturmak için anlam oluşturma potansiyellerini genel olarak kavramışlardır. Kısmi yeterlikte verilen cevaplarda katılımcıların farklı katmanların bilgi oluşumuna katkıda bulunduklarını ifade ettikleri görülmüş fakat anlam oluşturma potansiyelleri ve belli bir materyal türünde ulaşılabilirliklerine dair bilgi veremedikleri anlaşılmıştır. Aşağıda yeterli kabul edilen bir cevap örnek olarak verilmiştir.

Katılımcı 2: *İstatistiksel birtakım grafikler koymak isterdim. Ama o kadar detaylı yapmadım. Yani matematiksel ifadeleri. Bunları araştırarak ve doğrulayacak çok fazla zamanım olmadığı için dahil edemedim.*

Çok katmanlılık ve çok katmanlı okuryazarlık bölümünün üçüncü sorusu “çok katmanlı l bilgi okuryazarlığını nasıl tanımlarsınız?” olarak sorulmuştur. Bu soruda katılımcılardan çok katmanlı okuryazarlık kavramını bir okuryazar olarak kavramsal ve operasyonel açıdan cevaplar beklenmiştir. Önceki sorular çok katmanlı okuryazarlık kavramını üstü kapalı olarak kendi tecrübeleri üzerinden sormuştur. Gelen cevaplar katılımcıların çok katmanlı yapıda bilgi kaynaklarını anlamak ve çok katmanlı bilgi kaynakları tasarlayabilmek için farklı katmanların anlam oluşturma potansiyellerini ve sınırlılıklarını genel olarak kavrayabildiklerini göstermiştir. Bu

soruda katılımcılardan tanım yapılması istenmiştir. Grafik 4.88’de bu soruya verilen cevapların yeterlilik seviyeleri belirtilmiştir.



Grafik 4.88: Son Mülakat Çok Katmanlılık ve Çok Katmanlı Okuryazarlık 3. Sorusuna Verilen Cevapların Yeterliliği.

Grafiğe bakıldığında genel olarak yeterli ve kısmi yeterlikte cevaplar vermişlerdir. İki kişi ise bu soruya eksik cevap vermişlerdir. Kısmi yeterlikte cevap veren katılımcılar genellikle çok katmanlı bilgi kaynakları oluşturma tarafını yeterli olarak açıklayamamışlardır. Bu soruya yeterli olarak verilen cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 6: *Bütün yönleriyle görsel olarak, işitsel olarak sunmak istediğim bilgiyi ortaya koymamı sağlayan bununla birlikte yararlandığım kaynakların güvenilir ve otoriter olmasını sağlayan bir yapıdır benim için.*

Katılımcı 13: *Çok katmanlı, verilmek istenen bilgi karşı tarafa aktarılırken bunu en etkili şekilde verebilmek için kullandığımız bütün araç gereç formatların hepsi diyebiliriz. Ben bu ödevde birçok katmanlar/ işaretler grafikler kullandım. Bu da mesajı karşı tarafa daha canlı daha dikkat çekici kıldı. Bilgi okuryazarlığının bu bir parçasıdır.*

Katılımcı 15: *Bunu bilgi okuryazarlığında çok katmanlı olarak ödev yapacak birinin kesinlikle ödevinde bilinçli olarak seçimler yapması lazım. Birçok şey cümlede geçiyor ama onlarla alakalı görseller bunu pekiştiriyor. Bura da bilgi okuryazarlığında bunların biliniyor olması gerekiyor hangi katmanı nerede arayacağını bilmek mesela Google'dan ikon arayacağına ikonları sunan yerden aramak gerekiyor.*

Bu katılımcı çok katmanlı bilgi kaynaklarını tasarlarken, yani sohbete katılırken, kullanacakların katmanların anlam oluşturma gücüne göre seçilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Aşağıda ise bu soruya kısmi yeterlikte verilen cevaplara örnekler vardır. Bu örneklerde katılımcılar çok katmanlı okuryazarlığını çok katmanlı metinler tasarlama becerilerine değinmemişlerdir. Sadece çok katmanlı metinleri anlamlandırabilme üzerine cevaplar vermişlerdir.

Katılımcı 9: *Sadece yazıyla değil de görseller, resim fotoğraf ya da simgelerle anlatmak istediğimizi yazının temelini oluşturan içeriği bize net olarak anlatabilecek şeyleri seçip bunları görsel işitsel araçlarla desteklemek olarak anladım.*

Katılımcı 11: *Takip ettiğim kadarıyla farklı katman işitsel görsel olabilir ya da renkli olabilir malzemeyi anlatacağınız konuyu bunları kullanarak anlatmak.*

Çok Katmanlılık ve çok katmanlı okuryazarlık bölümünün son sorusu “günlük yaşantınız ve akademik çalışmalarınızı da düşünürseniz, bu kursun sonunda sizde ne tür kazanımlar sağladı” olarak sorulmuştur. Bu soruda katılımcılardan araştırma sürecinde katıldıkları çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretim etkinliklerinin kendilerinin akademik ve günlük yaşam bilgi okuryazarlığı pratiklerine ne kattıklarına dair görüşleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, onlarda gerçekleşen değişimlerin sadece veri toplama araçlarının (mülakat, test ve tasarım) yanında kendi ifadeleri ile sunmalarına yardımcı olacaktır. Katılımcıların bazılarının verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 2: *Her ne kadar dijital çağa ayak uydurmuş gibi hissetsem de kendimi öyle olmadığının farkına vardım. Bir de şunu gördüm günlük yaşamında bunu etkili kullanıyorum ama akademik çalışmalarımda da bunu bu denli kullanabileceğimi aklımın ucundan geçiriyordum. Sanki akademik çalışmalar hep dümdüz yazı olmak zorundaymış gibi geliyordu.*

Katılımcı 4: *En azından çok katmanlı okuryazarlık kavramını öğrendim bilgi okuryazarlığını da öğrenmiş oldum. Bilgi okuryazarlığı bize önceden de verilmişti ama ben gerçek anlamda yüksek lisansta bu derste anladım. İnteraktif geçti benim için.*

Katılımcı 15: *...ve veya or not gibi ifadelerle araştırma dışında kalan ya da görmediğimiz kısmı azalttığını düşünüyorum. Evet bir*

veritabanında veya dizin de bir içerik ararken onunla ilgili her şeyin karşılığını çıkmış sanıyoruz bu konuda and or not'lar bana çok faydalı oldu çünkü hep diyordum acaba atladığım bir şey olabilir mi diye. Günlük hayatımızda da beni telif konusu çok etkiledi araştırmacı davranışında, kullanıcı davranışında insanların artık bilgiyi nasıl aradığını gördüğümde müdahale edesim geliyor ona oradan bakılır mı vb. gibi evet ya da çok güzel referans vermişsin ya da neredeyse kişisel yazışma da bile bir şey söylediğimde haberin adresini gönderme ihtiyacı duyuyorum. Birazcık haber okurken de ya da herhangi bir bilgi ihtiyacı karşılanırken de burada kriter benim için ne sorusunu bana sordurdu. Bir web sayfası okurken bir şeyden şüphelendiğimde bu sayfaya bakma kriterim ne benim. Güvenilir mi, ilgili mi birazcık daha farkındalığımı artırdı benim diyebilirim. Bu LearningApps uygulaması bana çok faydalı oldu. Arkadaşlarıma da gönderdim. Çok istifade ettim. Hazırladığınız el kitabını indirdim ve genel manada ileride de kullanacağımı düşünüyorum.

SONUÇ

“Bir öğrenci uyanır ve hemen cep telefonunu açar. Kısa mesaj olup olmadığını kontrol eder ve birkaçını cevaplar. Daha sonra Twitter’ı okurken biraz kahve içer ve köpeğiyle bir özçekim çekilir. Derse gitmek için hazırlanırken, evinden ayrılmadan önce telefonunda müzik dinler ve annesiyle görüntülü sohbet eder. Öğrenci, üniversite kütüphanesine gider ve bulut üzerinden erişerek bir grup sunumu üzerinde çalışır ve son görüntüyü ekledikten sonra, ödevini tamamladığı için heyecanını göstermek adına arkadaşlarına bir gif gönderir. Daha sonra Instagram sayfasına yüklenen restoran fotoğraflarına göre yeni bir restoran seçerek öğle yemeği için ayrılır. Restoranda bir basılı kitap okur ve kenar boşluklarında notlar alır...” (Carlito, 2018: 164) Carlito’nun anlattığı bu hikayede öğrenci, birkaç saat içinde görsel, metin ve medya katmanlarında hem bilgi tüketmiş hem de bilgi üretmiştir. Öğrenciler gün boyunca birçok şekilde bilgi ile iletişime girerek katmanlar arasında geçiş yapmaktadırlar. Öğrenciler, fikirleri iletmek için yalnızca kalem kâğıt (veya tuş takımı ve yazıcı) araçları ile değil, bir den fazla katman kullanarak fikirleri oluşturabilmeli ve anlayabilmelidir. Bu doğrultuda Carlito; eğitimcilerin bu durumuna, “dijital çağda birden fazla katman kullanmanın sadece önemli değil ayrıca bir gerekliliktir” ifadelerine atıfta bulunarak dikkat çekmiştir. Bilginin gösterimsel doğası özünde çok katmanlıdır. Bu katmanlılık seviyesi dijital medyanın gelişmesi ile çok üst seviyelere çıkmış bilginin gösteriminde dil dışı öğelerin rolü ve önemi buna paralel olarak artmıştır. Dolayısıyla bilgiyi tüketen ve tekrardan üreten kullanıcıların dilsel öğelerin sunduğu anlamı kavramaları yeterli değildir. Dilsel olmayan öğelerin sunduğu anlamları ve dilsel ve dilsel olmayan öğelerin bileşimi ile ortaya çıkan anlamı da kavramaları gerekmektedir. (164).

Yukarıda ifade edilen dijital çağ bilgi pratiklerini açıklamak ve gerekli kullanıcı becerilerini tanımlamak, kazandırmak ve değerlendirmek için bilgi okuryazarlığı tanımları geliştirilmiştir. Bu yeni tanımlar; içinde bulunulan çağın kültür, teknik altyapı ve okuryazarlık tanımlarına göre yapılmaktadır. Dijital çağ olarak adlandırılan günümüzde, bilgi her an her yerde ve her formatta elektronik araçlar üzerinden internet ortamında ulaşılabilmekte, bilginin yapılandırılması, bireylerin katkıda bulunanlar olarak rol aldığı sosyal süreçler üzerinden

gerçekleşmektedir. Bu çağda bilgi kaynaklarının semiyotik yapısının baskın olarak çok katmanlı olduğundan dolayı bireylerin, çok katmanlı okuryazar becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışma, bu bağlamda bu gerçekleri karşılayan bir bilgi okuryazarlığı çerçevesi üzerine ve bu çerçevenin belirlediği yetkinlikleri kazandırabilecek okuryazarlık öğretimine odaklanmaktadır.

Çok katmanlı okuryazarlığı kütüphane bağlamında ilk kullanan kişi Cordes'dir (2009). Ardından Carlito (2018), ACRL (2016) çerçevesini çok katmanlı okuryazarlık ile birleştirerek kütüphane ve kütüphaneci bağlamında çok katmanlı bilgi okuryazarlığı yaklaşımı ortaya koymuştur. Söz konusu bu çalışmada da ACRL (2016) çerçevesi ve Kress ve Jewitt'in (2003) çok katmanlı okuryazarlık tanımları birleştirilerek çok katmanlı bilgi okuryazarlığı terimi ortaya atılmıştır. ACRL çerçevesinin ele alınma nedeni ise, Carlito'nun da (2018: 164) belirttiği gibi, çerçevenin farklı katmanların bir araya gelerek oluşan çok katmanlı kaynağı oluşumunu ve değerlendirilmesini anlamak için merkezi olan eşik kavramlarına ve fikirlerine sahip olmasıdır. Bu doğrultuda bu çalışmada bu tanım ve yaklaşımı benimsemektedir.

Literatürde yeni okuryazarlıklar, ACRL (2016) çerçevesi ve çok katmanlı okuryazarlık kuramları derinlemesine çalışılmış olup, çalışmada Carlito'nun bilgi okuryazarlığı yaklaşımı genişletilerek ve güçlendirilerek çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesi tanımlanmıştır. Bu tanımlamanın ardından bu çerçevenin gerektirdiği okuryazarlık becerileri ve yetkinliklerini kazandıracak öğretim etkinliklerinin pedagojik yaklaşımı, öğrenme çıktıları, öğrenme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımı daha önce yapılan çalışmalara dayandırılarak yapılmıştır. Buna göre bu çalışmada, bilgi belge yönetimi lisansüstü öğrencilerini çok katmanlı bilgi okuryazarlığı beceri ve yetkinlikleri saptanmış ve bu beceri ve yetkinlikleri kazandırabilecek öğretim etkinliği üzerine uygulamalar yapılmıştır. Ayrıca Dempsey ve diğerleri (2015) çerçevenin uygulamada değerlendirmesinin nitel olması gerektiğini belirtmişlerdir (168).

Gammons ve Inge (2017) ACRL (2016) bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımının nasıl olması gerektiğini ve ne tür

veri toplama araçlarının kullanılması hususunda öneriler vermiştir (bkz. Kısım 2.4). Bu çalışma da bu önerilere uygun olarak katılımcılardan farklı yollarla veriler toplanmıştır. Gammons ve Inge'nin (2017) önerilerinin bu çalışmada çok işe yaradığı anlaşılmıştır. Katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlık beceri ve yetkinlikleri saptama ve gelişimi izlemek için katılımcılarla çok katmanlı bilgi okuryazarlığı bireysel mülakatları yapılmış, bilgi okuryazarlık testleri uygulanmış ve bilgi kaynakları tasarlatılmıştır.

Uygulama öncesi gerçekleştirilen bilgi okuryazarlığı **ön testinin** genel bilgi okuryazarlığı kategorisinde; bilgiye erişme yetkinliği, bilgiyi kullanma ve yeniden oluşturma, bilgileri paylaşma ve iletme, bilgiyi çevreleyen etik sorunları anlayabilme becerisi düşük çıkmıştır (bkz. Kısım 4.1.1). Bu testin yüksek öğrenim bilgi okuryazarlığı becerileri kısmında ise ACRL (2016) çerçevesinin “stratejik keşif olarak arama”, “süreç olarak bilgi oluşumu”, “otorite bağlamsal ve yapılandırılmıştır” ve “bilginin değeri vardır” alt çerçevelerinde verilen cevapların doğruluk oranları düşük çıkmıştır (Bkz. Kısım 4.1.1). Bu bulgu Charles (2017) çalışmasında anketler aracılığı ile ulaştığı sonuçlara benzerdir. Fakat bu çalışma nitel veri toplama araçları ile bulgular elde ettiğinden, bu eksikliğin sebeplerini de derinlemesine sunmaktadır. Gross ve diğerleri (2018) kütüphaneciler ile yaptığı mülakatlarda çerçeveye dair deneyimleri incelemiştir. Bu çalışmada çerçeveye dair mevcut ve değişen bilgi ve becerileri ortaya koymuştur. Çok katmanlı l okuryazarlığın bir becerisi olan çok katmanlı metin tasarlama becerini belirleyebilmek için de katılımcıların **uygulama öncesinde tasarladıkları bilgi kaynakları** çok katmanlı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda katılımcıların çok katmanlı okuryazarlığın gerekliliği olan farklı semiyotik kaynak ve katmanların anlam oluşturma güçlerinin farkında olup, istenilen anlamı en üst seviyede oluşturmak için o bağlam/disiplin içerisinde en uygun ve ulaşılabilir katmanları kullanma becerileri düşük seviyelerde gözlemlenmiştir. Katılımcılar genel olarak yazı baskın (tek katmanlı) bilgi kaynakları tasarlamış ve çok katmanlı olan metinlerdeki dilsel olmayan katmanlar genelde dekoratif (Carney and Levin, 2002) amaçlı kullanılmıştır (bkz. Kısım 4.1.2.). Dolayısı ile katılımcıların dijital araçlar üzerinden tasarladıkları bilgi kaynaklarının anlam oluşturma güçleri düşük bulunmuştur.

Bu çalışmada, katılımcıların dijital çağda bilgi okuryazarlık pratikleri, çok katmanlı okuryazarlık ve ACRL (2016) çerçevesinde tanımlanan becerileri ve yetkinlikleri ortaya koyabilmek için **uygulama öncesi bireysel mülakatlar** yapılmıştır. Bu mülakatlar sonunda katılımcılar belirtilen alanlarda genel olarak yetersiz veya kısmi yeterli cevaplar vermişlerdir. Bu mülakatlarda katılımcılardan derinlemesine bilgiler elde edilmiş ve yukarıda bahsedilen bilgi okuryazarlığı testi ve çok katmanlı bilgi kaynağı tasarlama verilerini doğrulamada ve yorumlamada destek olmuştur. Mülakatta katılımcılardan; “bilgi kullanıcısı olarak rolleri”, “bilimsel araştırmada kendi rolleri”, “araştırma sorusunun tanımı ve işlevi” ve “bilginin sunulduğu formatlar ve oluşum süreçleri” alanlarında genel olarak yetersiz cevaplar gelmiştir. “Sorumluluklar etik kullanım”, “araştırma süreçleri” ve “otorite ve bağlam ilişkisini anlama” alanlarında bilgi seviyeleri diğer soruların cevaplarına göre daha yeterli çıkmıştır. Bu üç veri kaynağından (uygulama öncesi; bilgi okuryazarlığı testi-bilgi kaynağı tasarımları-mülakatlar) elde edilen bulgular birbirlerine paralel sonuçlar vermiştir (bkz. Kısım 4.1.1., 4.1.2. ve 4.1.3). Sonuç olarak bilginin elektronik ve ağ bağlantılı araçlar ve sosyal süreçler üzerinden oluştuğu gerçeği göz önünde bulundurularak, uygulama öncesi katılımcıların; ACRL (2016) çerçevesi yetkinlikleri ve çok katmanlı okuryazarlık becerileri düşük seviyede çıkmıştır. Ayrıca bu verilerden çıkarılan bir diğer sonuç ise katılımcıların becerilerinin genelde kavramsal veya bilgi seviyesinde olduğudur. Daha önce tecrübe edindikleri bilgi okuryazarlığı öğretimlerinde elde ettikleri bilgiler kavramsal seviyede kalmış ve bu bilgileri bilgi okuryazarlığı pratiklerine çok düşük seviyede yansıtabildikleri anlaşılmıştır. Mesela bilgi seviyesinde sorulan “öz” kavramının tanımını bilen bir katılımcı, bilgi arama ve oluşturma pratiklerin bu kavramın (öz kavramı) ne işe yaradığını tam olarak belirtememektedir. Başka bir deyişle elde ettikleri bilgileri kendi pratiklerinde bir üst bilişsel seviye öğrenme becerilerine dönüştürmedeki seviyesi düşüktür.

Bu sonuçlar karşısında şu gerçekler ortaya çıkmıştır. Söz konusu gerçekler; katılımcılar; bilgi arama, bilgiye erişme, bilgileri kullanma gibi bilgi uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmışlardır. Fakat katılımcıların, içinde bulundukları kültürde (ethos) katkıda bulunan rolleri üzerine farkındalıkları bulunmamaktadır. Bu durum, Stordy’nin (2015) “Otonom Çevresel” kategorisine

okuryazarlık durumları ile açıklanabilir. Bu sonuçların ortaya çıkardığı ikinci gerçek ise; katılımcıların tecrübe ettikleri bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin bu becerileri kazandırabilecek pedagojik süreçlere sahip olmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile, bu eğitimlerin; (1) pedagojik yaklaşımının öğrenci merkezli olmadığı, (2) öğrenme çıktılarının üst bilişsel öğrenme becerilerin hedeflemedikleri, (3) öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilgilerini dönüştürme fırsatı sağlamadığı ve (4) ölçme değerlendirme yaklaşımlarının ise öğretici geri bildirimlerini ve süreç içerisinde değerlendirmelerin olduğu biçimlendirici değerlendirmeler olmadığı sonucuna varılmıştır.

Dolayısıyla bireylerin bu çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerilerini kazanabilmeleri için iyi planlanmış ve uygulanabilecek bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bireylerin hem ACRL (2016) çerçevesinde belirlenen bilgi okuryazarlık becerileri hem de çok katmanlı okuryazarlık becerilerini kazanabileceği bir eğitim gerekmektedir. Bireylerin bu becerileri bilgi seviyesinden başlayarak kendi bilgi okuryazarlık pratiklerinde kullanılacak becerilere dönüştürmeleri ancak iyi planlanmış ve uygulanmış bir eğitim-öğretim süreci ile mümkündür. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı üzerine çalışmalar yapan Cartlito (2018) gibi bu araştırmada bu becerileri kazandırabilmek için bir eğitim süreci tanımlamıştır. Bu çalışmada yukarıda bahsedilen ön bulgularda ortaya çıkan sonuçlara böyle bir eğitimin ne derece etkide bulunacağı üzerine bir uygulama yapılmış, uygulamaya katılan lisansüstü seviyede öğrenim gören bilgi ve belge yönetimi öğrencilerine bir dönem boyunca eğitim verilmiştir.

Bu araştırma süresince veriler, üç farklı zamanda toplanmıştır. Çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretim etkinlikleri ise; öğretim modülleri ve çok katmanlı bilgi okuryazarlığı uygulaması olarak iki aşamada uygulanmıştır. Öğretim modülleri sonrasında katılımcılara modüllerin bilgileri üzerinde etkisini görmek için ikinci bilgi okuryazarlığı testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına bakıldığında hem genel bilgi okuryazarlığı bilgilerinde hem yüksek öğrenim bilgi okuryazarlığı testlerindeki doğru cevap sayısı artmıştır. Bu durum hem genel bilgi okuryazarlığı hem de yüksek öğrenim bilgi okuryazarlığına dair bilgilerinde artış olarak yorumlanmaktadır. Genel bilgi

okuryazarlığı kategorisinde en çok göze çarpan artış “bilgiyi keşfetme ve erişme becerisi” “bilgileri kullanma ve oluşturma becerisi” ve “bilgileri paylaşma ve iletme becerisi” alanlarında görülmüştür. Yükseköğretim bilgi okuryazarlığı testinde “Stratejik keşif olarak arama”, “otorite bağlamsal ve yapılandırılmıştır” ve “sorgulama olarak araştırma” alanlarındaki doğru sayılarında artışlar görülmüştür. Bu testte bazı sorularda düşüşler de olmuştur. Örneğin katılımcılar “bilgileri kullanma ve oluşturma becerisi” ne odaklanan bir soruda çoğunlukla doğru cevap verirken, aynı beceri üzerine sorulan başka bir soruda ise çoğunlukla yanlış cevap vermişlerdir. Sorular incelendiğinde doğruların çok olduğu sorunun, o alan içerisinde bilme/kavrama bilişsel seviyesinde bir soru sorduğu anlaşılmıştır. Yanlışların çok olduğu soruda ise katılımcılara üst düzey bilişsel becerileri (değerlendirme) seviyesinde soru sorulmuştur. Bu durum öğrencilerin edindikleri bilgileri bir kendi tecrübeleri üzerinde dayandırmadan katıldıkları öğretim modüllerinin bilme/kavrama seviyesindeki öğrenme becerilerini geliştirdiği fakat bilginin dönüştüğü üst seviye öğrenme becerilerini yeterli olarak geliştiremediği anlaşılmaktadır (bkz. Kısım 4.2).

Yöntem kısmında bahsedildiği gibi, öğretim modülleri sonrasında katılımcılara bir araştırma alanı verilmiş ve bu araştırma alanı içerisinde katılımcılar, kendi araştırma sorularını geliştirip, o soruları araştırıp en sonunda da katılımcılara oluşturdıkları bilgileri bilgi kaynakları tasarlayarak sundukları bir görev verilmiştir. Bu görevde katılımcıların tasarladıkları bilgi kaynakları çok katmanlı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Görev sonrasında katılımcılar ile çok katmanlı bilgi okuryazarlığı bireysel mülakatları yapılmış ve mülakattan bir hafta sonra bilgi okuryazarlığı üçüncü ve son testi uygulanmıştır. Bilgi okuryazarlığı üçüncü testinin sonuçları ara testle benzer çıkmıştır. Son testte yüksek öğrenim bilgi okuryazarlığı sorularına az bir artış gözlemlenmiştir (bkz. Kısım 4.3.1., 4.3.2. ve 4.3.3).

Katılımcıların tasarladığı bilgi kaynaklarının semiyotik yapısı ve anlam oluşturma potansiyelleri incelendiğinde uygulama öncesine göre gelişim görülmüştür. Katılımcıların tasarladığı çok katmanlı bilgi kaynaklarının sayısı artmakla beraber bu kaynaklar içerisinde tercih edilen ve kullanılan semiyotik kaynak ve katmanların bilinçli olarak seçildiği anlaşılmıştır. Bu kanıya hem metinlerin çok katmanlı

analizinden elde edilen bulgular hem de son mülakatta sorulan sorulardan varılmıştır (bkz. Kısım 4.3.1. ve 4.3.3). Bu gelişim katılımcıların, bilginin sadece tüketicisi değil aynı zamanda üreticisi olarak çağın okuryazarlık pratiklerinin içerdiği çok katmanlı bilgi kaynakları tasarlama ve çok katmanlı okuryazarlık becerileri kazandığını göstermektedir.

Mülakatlardan sonra katılımcıların bilgi kaynaklarının etik kullanımına çok katmanlı perspektiften bakabildikleri, bilgi kaynaklarının formatlarını ve bunların oluşum sürecini anladıkları ve anahtar kelimelerin bilgi arama ve bulma aracı olduklarını kavradıkları ve bilgi okuryazarlık pratiklerine yansıtılabildikleri anlaşılmıştır. Son mülakat verileri, ilk mülakata görece daha düşük seviyede çıkan “bilgi kullanıcısı olarak rolleri”, “bilimsel araştırmada kendi rolleri”, “araştırma sorusunun tanımı ve işlevi” ve “bilginin sunulduğu formatlar ve oluşum süreçleri” alanlarında verilen cevaplarda genel olarak artış olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, çok katmanlı bilgi kaynaklarını anlamlandırabilmek ve yeniden tasarlayabilmek için dil dışındaki diğer semiyotik kaynak ve katmanların bilgi taşıdıklarını ve bilgi kaynağını tam olarak anlayabilmek için kaynak içerisinde kullanılan katmanların iş birliği yaparak anlam oluşturdıklarını kavramışlardır. Öğretim modüllerinde çok katmanlı okuryazarlık ile ilgili kuramsal bilgi verilmesi ve araştırma görevinde bu bilgileri dikkate alarak ulaştıkları bilgi kaynaklarını incelemeleri ve yeniden çok katmanlı bilgi kaynakları tasarlamaları çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı olmuş ve ACRL (2016) çerçevesinde sunulan bilgi okuryazarlığı çerçevelerine çok katmanlı perspektiften bakmalarını sağlamıştır. Fite ve Jackson (2018) ACRL bilgi okuryazarlığı çerçevesini kütüphaneciler ile çalışmıştır. Bu çalışmada geleneksel eğitim ve alternatif eğitim yolu olarak Wikipedia platformunu kullanmıştır. Sonuçta Wikipedia platformu üzerinden yapılan eğitimi ACRL (2016) çerçevesinin öğretiminde başarılı bulmuştur. Bu çalışmada benzer öğretim mantığı ile katılımcılara araştırma sorusu verilerek edindikleri bilgileri gerçek bağlamında kullanıp uygulama koymuştur. Ayrıca bu çalışmadaki katılımcıların öğrenmelerini kendi tecrübeleri yoluyla gerçekleştirmeleri, çalışmadaki öğrenme etkinliklerinin yapılandırmacı öğrenme felsefesine uygun olduğunu göstermektedir.

Öğretim modüllerinden sonra katılımcıların yaptıkları araştırmanın olması birkaç açıdan fayda sağlamıştır. Birincisi katılımcıların bilgilerini dönüştürebilecekleri öğrenen merkezli bir öğrenme etkinliği sunmuştur. İkinci olarak katılımcıların çok katmanlı bilgi okuryazarlık becerilerindeki gelişim daha iyi izlenmiştir. Hem bu uygulamadan gelen tasarımlar incelenmiş hem de son mülakatta katılımcılara araştırma süreçleri üzerinden sorular sorularak bilgi ve görüşleri daha derinlemesine anlaşılmıştır. Üçüncü olarak bu etkinlik çok katmanlı bilgi okuryazarlık öğretim etkinliklerini daha eğlenceli hale getirerek katılımcı motivasyonunu artırdığı görülmüştür (bkz. Kısım 3.3.2.).

Daha önce değinildiği gibi çok katmanlı bilgi okuryazarlığı öğretim etkinlikleri online platformlar üzerinde senkron ve asenkron olarak gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze etkinlikler, araştırmanın sınırlılıklarında belirtildiği gibi, Covid-19 salgını zamanındaki kısıtlamalar nedeni ile olamamıştır. Bu durum uygulamaları bazı açılardan verimli bazı açılardan ise verimsiz hale getirmiştir. Olumlu tarafları genel olarak asenkron veya sanal sınıf ortamında bilgi paylaşılması, dijital tasarım araçlarının kullanılabilmesi ve canlı etkinlikler olmasa da etkileşimin devam etmesidir. Olumsuz tarafları da genel olarak canlı derslerde etkileşimli atölye (metin tasarımı, mikro-öğretim etkinlikleri vs.) gibi olanaklara imkân sağlamamıştır. Bu eksiklikler öğretim programının kazanımlarının elde edilmesinde bir zorluk teşkil etmiştir. Fakat genel olarak bakıldığında çok katmanlı bilgi okuryazarlığı etkinliklerinin pedagojik yaklaşımı, kazanımları, öğrenme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımı beklenen etkinliğini göstermiş ve ilgili araştırma sorularının olumlu olarak yanıtlanmasını sağlamıştır. Sonuç olarak, araştırmanın uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen veriler, araştırma hipotezini test etmek değerlendirilmiştir. Böylece “bu çalışma kapsamında geliştirilecek olan çok katmanlı bilgi okuryazarlığı çerçevesi, dijital iletişim ve bilgi çağında bilginin tüketicileri ve aynı zamanda üreticileri olan kullanıcılara çok katmanlı bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandıracaktır” hipotezi doğrulanmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında yapılan çalışmalar ve elde edilen bulgular ışığında bilgi belge yönetimi disiplini ve bilgi okuryazarlığı alanı için şu öneriler getirilmiştir;

1. Bilgi okuryazarlığı tanımları çağın okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı pratiklerini dikkate alarak yapılmalı ve bireylerden beklenen beceriler bu tanımlara göre yapılabilir.
2. Bilgi okuryazarlığı tanımları; okuryazar birey kavramını “bilgi kaynaklarını anlamlandıran, kullanan, yeniden tasarlayan ve paylaşan” olarak ele alıp bu süreçleri çok katmanlı olarak görebilir.
3. Bilgi okuryazarlığı eğitimleri; bilgilerin ulaşıldığı veya paylaşıldığı bir platforma (örneği kütüphane), belli bir disipline ve ulaşım araçlarına sınırlı kalmadan bilgi pratiklerinin gerçekleştiği her durumu dikkate alabilir ve okuryazarlık becerilerini ona göre düşünebilir.
4. Bilgi okuryazarlık eğitimleri, yukarıda belirtilen bilgi okuryazarlık becerilerin dikkate alarak, öğrenen merkezli, üst bilişsel seviye öğrenme becerilerini kazanımları içeren, bilginin kendi bilgi okuryazarlık pratiklerine yansıtıldığı öğrenme etkinliklerinin olduğu, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yaklaşımının olduğu bir öğrenme süreci olarak uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- AASL ve AECT.: 1998 “**Information Literacy Standards for Student Learning**”, (Çevrimiçi)
https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf, 03 Haziran 2022.
- Aavarti, S., Manu, T., Chaudhary, P., Asjola, V., & Muduli, P. K.: 2018 “The Information Literacy Competency Standards for 21st Century Higher Education”, **International Conference On Marching Beyond the Libraries: Managerial Skills and Technological Competencies**.
https://www.researchgate.net/publication/348871341_The_Information_Literacy_Competency_Standards_for_21st_Century_Higher_Education.
- ACRL.: 2022 “**About ACRL**”, (Çevrimiçi),
<https://www.ala.org/acrl/aboutacrl>, 28 Ağustos 2022.
- Aharony, N., ve Gur, H.: 2017 “The Relationships Between Personality, Perceptual, Cognitive and Technological Variables and Students’ Level of Information Literacy”, **Journal of Librarianship and Information Science**, 51/2, 527–544.
- Aksoy, A. D.: 2020 “C Kuşağı Genç Tüketicilerin Dijital Ürün Satın Alma ve Kullanma Durumları”, A. G. Baran, O. Hazer, & M. S. Öztürk (Ed.), **Gençlik ve Dijital Çağ**, Hacettepe Üniversitesi Gençlik Uygulama ve Araştırma Merkezi. s. 1–10.
- Al-Qallaf, C. L.: 2018 “Information Literacy Assessment of Incoming Students in an Information Studies Graduate Program”,

Global Knowledge, Memory and Communication.

<https://doi.org/10.1108/GKMC-07-2018-0062>

- ALA.: 1989 “**National Forum On Information Literacy 1999–2000” Report About ALA**, (Çevrimiçi) <https://www.ala.org/aboutala/national-forum-information-literacy-1999-2000-report>, 12 Nisan 2022.
- ALA.: 1989 “Presidential Committee on Information Literacy: Final Report”, (Çevrimiçi) **Association of College & Research Libraries (ACRL)**. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>, 5 Nisan 2022.
- ALA.: 2022 “**About ALA**”, (Çevrimiçi) <https://www.ala.org/aboutala/>, 28 Ağustos 2022.
- Aldemir, A.: 2004 “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.
- Alkan, S. E.: 2013 “Okul Kütüphanelerinin Bilgi Okuryazarlığına Etkileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.
- Allan, M.: 2008 “Digital literacy and the “Digital Society”. İçinde C. Lankshear & M. Knobel (Ed.), **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**, Peter Lang. ss. 151–176.

- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R.: 2001 “Bloom’s Taxonomy Revised”. **Understanding the New Version of Bloom’s Taxonomy**. <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/> , 20 Temmuz, 2022.
- Anderson, M. J.: 2016 “Rethinking Assessment: Information Literacy Instruction and the ACRL Framework”, **School of Information Student Research Journal**, 5/2, <https://doi.org/10.31979/2575-2499.050203>
- Association of College & Research Libraries - Higher Education”, (çevrimçi). ACRL.: 2000 <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. 12 Mayıs 2022.
- Association of College & Research Libraries - Framework”, (çevrimiçi), Chicago. ACRL.: 2016 <http://www.ala.org/acrl/files/issues/infolit/framework.pdf>. 18 Nisan 2020
- Atlıgil, R. E.: 2022 “Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Verilmesinin Kütüphane Kullanımına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.
- Ayık, Z.: 2021 “Development of the Multimodal Text Design Training Model for Science Teachers of Gifted Students: An Educational Design Research”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

- Ayık, K., ve Ayık, Z.: “Utilization of Library Facilities by Pre-Service Science Teachers: Information Literacy and Scientific Literacy Perspectives”, **Bilgi ve Belge Araştırmaları**, 0/15, 59–71. <https://doi.org/10.26650/BBA.2021.15.03>
- Bal, M.: 2018 "Çok Katmanlı Okuryazarlık Bağlamında Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Sürecine Katkısı", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 6.1, 183-201.
- Barton, D.: 2017 **Literacy: An Introduction to The Ecology of Written Language**, Blackwell Publishing, Malden,
- Barton, D., Hamilton, M., ve IvaniÚc, R.: 2000 **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**, Routledge,
- Bawden, D.: 200 “Infomation and Digital Literacies: A Review of Concept”, **Journal of Documentation**, 57/2, 218–259.
- Behrens, S. J.: 1994 “A conceptual analysis and historical overview of information literacy”, **College and Research Libraries**, 55/4, 309–322. https://doi.org/10.5860/crl_55_04_309.
- Belshaw, D. A.: 2012 **What is “digital literacy”? A Pragmatic investigation**. Durham University.
- Berndtson, M.: 2010 “Libraries Promoting Multimodal Literacy in an Intercul-tural Society Meeting: 133”, **Literacy and Reading with Library Services to Multicultural Populations**. 2010 (Ed.), World Library and Information Congress: 76th IFLA Genel Conference and Assembly. <https://www.ifla.org/past-wlic/2010/133-berndtson-en.pdf>.

- Bezemer, J., ve Jewitt, C.: “Social Semiotics”, **Handbook of Pragmatics**). John Benjamins, 80, ss. 54–54. 2009
<https://doi.org/10.1215/00265667-2016706>.
- Bezemer, J., ve Kress, G.: **Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame**, Routledge. 2016.
- Bilawar, P. B., Pujar, S. M., ve Bilawar S M Pujar, M.: “Information Literacy Models: Correlation and Conceptual Model for Higher Education”, (çevrimiçi) <https://ir.inflibnet.ac.in/handle/1944/1632>, 12 Nisan 2011
2022.
- Bloom, B. S.: 1956 **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals**. Cognitive Domain.
- Bombaro, C.: 2016 “The Framework is Elitist”, **Reference Services Review**, 44/4, <https://doi.org/10.1108/RSR-08-2016-0052>.
- Braun, V., ve Clarke, V.: 2019 **Successful Qualitative Research: A Practical Guide For Beginners**, SAGE Publications.
- Breivik, P. S.: 1986 “Library-Based learning in an Information Society”, **New Directions for Higher Education**, 56, 47–55. <https://doi.org/10.1002/HE.36919865607>.
- Breivik, P. S.: 1987 Making the Most of Libraries in the Search for Academic Excellence. *Change*, 19, 44–52.
- Breivik, P. S., ve Gee, E. G.: 1989 **Information Literacy: Revolution in the Library**, American Council on Education.
- Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P.: 1989 “Situated Cognition and the Culture of Learning”, **Educational Researcher**, 18/1, 32–42.

- Bruce, C.: 1997 **Seven Faces of Information Literacy in Higher Education** Christine Bruce, (Çevrimiçi) <http://www.christinebruce.net.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/>, 13 Haziran 2022.
- Bryan, J. E., ve Karshmer, E.: 2013 “Assessment in the one-shot Session: Using pre- and post-tests to Measure Innovative Instructional Strategies Among first-Year Students”, **College & Research Libraries News**, 74/6, 574–586.
- Brzezinski, Z.: 1970 **Between Two Ages: America’s Role in the Technetronic Era**. THE VIKING PRESS.
- Buckingham, D.: 2003 “Media Education and the end of the Critical Consumer” **Harvard Educational Review**, 73/3, 309–327.
- Bundy, A.: 2004 **Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice** (2. baskı), Adelaide.
- Burchinal, L. G.: 1976 **The Communications Revolution: America’s Third Century Challenge. The Future of Organizing Knowledge: Papers Presented at the Texas A & M University Library’s Centennial Academic Assembly**. https://www.bib.irb.hr/1002514/download/1002514.2013_Istanbul_Turkey_ECIL_abstracts.pdf#page=307.
- Burkhardt, J. M.: 2016 **Teaching Information Literacy Reframed: 50+ Framework-Based Exercises for Creating**

- Information-Literate Learners.** American Library Association.
- Carlito, M. D.: 2018 “Supporting Multimodal Literacy in Library Instruction” **Reference Services Review**, 46/2, 164–177. <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2018-0015>.
- Chanchinmawia, F., ve Verma, M. K.: 2021. “Information Literacy Models and Standard: An Overview”, (S. Sing & M. Bajpai (Ed.)), **Strategies of Library Management in Digital Era (C. 29)**. Trident Enterprises.
- Charles, L. H.: 2017 “Embracing Challenges in Times of Change: A Survey of the Readiness of Academic Librarians in New Jersey for Transition to the ACRL Framework”, **Communications in Information Literacy**, 11/1, 221–245, <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.1.43>
- CILIP.: 2018 CILIP Definition of Information Literacy 2018. Information Literacy Group. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Clanchy, M. T.: 1979 **From Memory to Written Record:** England, MA: Harvard University Press, 1066–1307
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., ve Souberman, E.: 1978 “Mind in Society”, **Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes.** Harvard University Press.
- Cordes, S.: 2009 “Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction”, **IFLA: World Library and Information Congress**, 75th AFLA General Conference and Assembly, 1–18. (Çevrimiçi)

<http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>. 09 Mayıs, 2022

- Creswell, J. W.: 2013 **Nitel Araştırma Yöntemleri**. SAGE Publications.
- Çakmak, T., ve H. İnci Önal.: 2013 “Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılmasında Okul Kütüphanecilerinin Roller ve Algıları”, **Türk Kütüphaneciliği**, 27/4, 633–647.
- Çapar, B., ve Gürdal, O.: 2001 “Kütüphanecilik Bölümü Öğrencilerinin Okuryazarlık Durumu Üzerine Bir Araştırma”, **Türk Kütüphaneciliği**, 4, 407–418.
- Çapar, B., ve Gürdal, O.: 2002 “Kütüphanecilik Bölümü Öğrencilerinin Okuryazarlık Durumu Üzerine Bir Araştırma -II-“, **Türk Kütüphaneciliği**, 16/1, 70–82.
- Değirmencioğlu, G.: 2016 “Dijitalleşme Çağında Gazeteciliğin Geleceği ve İnovasyon Haberciliği”, **TRT Akademi**, 1/2, 590–606.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/trta/issue/23620/252171>
- Demo, W.: 1986 “The Idea of “Information Literacy” in the Age of High-Tech”, Report No: ED 282 537.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282537.pdf>
- Dempsey, M. E., Dalal, H., Charles, L. H., ve Scharf, D.: 2015 “Questions About the Framework”, **Communications in Information Literacy**, 9/2, 164–175.
<https://doi.org/10.7548/cil.v9i2.347>
- Digital Information Fluency Model.: 2001 **Digital Information Fluency Model**, (Çevrimiçi) <https://21cif.com/resources/difcore/index.php> , 22 Nisan 2022.

- DiSessa, A. A.: 2004 “Metarepresentation: Native competence and targets for instruction”, **Cognition and Instruction**, 22/3, 293–331. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2203_2
- Disessa, A. A., ve Sherin, B. L.: 2000 “Meta-Representation: An Introduction”, **Journal of Mathematical Behavior**, 19/4, 385–398. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(01\)00051-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0732-3123(01)00051-7)
- Doyle, C.: 1992 **Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990**, Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings. <https://eric.ed.gov/?id=ED351033>
- Doyle, C. S.: 1994 **Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age**. Diane Publishing. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372763.pdf>
- Dardağan, D. D.: 2019 “Lise Öğrencilerine Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılmasında Okul Kütüphanelerinin Rolü: Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okulları Lisesinde Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.
- Eisenberg, M. B.: 2008 “Information Literacy: Essential Skills for the Information Age”, **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, 28/2, 39–47. <https://doi.org/10.14429/djlit.28.2.166>

Eisenberg, M. B., Lowe, C. A., ve Spitzer, K. L.: **Information Literacy: Essential Skills for the Information Age**. Westport.

2004

Eisenberg, M., ve **TheBig6.org**. (Çevrimiçi), <https://thebig6.org/> 19
Berkowitz, R. B.: y.y. Ağustos 2022

Fite, L., ve Jackson, E. “ACRL Framework: Integrations for Special Libraries”, **Journal of Library Administration**, 58/8, 881–890.

<https://doi.org/10.1080/01930826.2018.1516951>

Fırat, S.: 2019 “Ortaokul Döneminde Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Önemi: Özel Final Okulları 6. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.

Fullard, A.: 2016 “Using the ACRL Framework for Information Literacy to Foster Teaching and Learning Partnerships”, **South African Journal of Libraries and Information Science**, 82/2, 46–56. <https://doi.org/10.7553/82-2-1627>

Gammons, R. W., ve Inge, L. T.: 2017 “Using the ACRL Framework to Develop a Student-Centered Model for Program-Level Assessment”, **Communications in Information Literacy**, 11/1, 168–184.

<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.1.40>

Garfield, E.: 1979 “2001: An Information Society?”, **Journal of Information Science**, 1/4, 209–215.

- Gebre, E. H., ve Polman, J. L.: 2016 “Developing young adults’ representational competence through infographic-based science news reporting”, **International Journal of Science Education**, 38/18, 2667–2687. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1258129>
- Gee, J. P.: 1990 “Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways With Words”, In **Social Linguistics and Literacy: Ideology in Discourses**, Falmer Press.
- Gholipour, J.: 2018 “Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi: İran Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.
- Gibson, C.: 2004 “Information Literacy Develops Globally: The Role of the National Forum on Information Literacy”, **Knowledge Quest: Journal of the American Association of School Librarians**, 32/4, 16–18. <http://www.ala.org/http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/knowledgequest/archive>
- Gilbert, J.: 2010 “Using Assessment Data to Inform Library Instruction for First Year Students”, **Communications in Information Literacy**, 3/2, 181–192.
- Gill, W. E.: 1993 “Conversations about Accreditation: Middle States Association of Colleges and Schools”, **Focusing on Outcomes Assessment in the Accreditation Process**. A Presentation for the 1993 American Association for

- Higher Education Double Feature Conference on Assessm.
- Gilster, P.: 1999 **Digital Literacy**, John Wiley & Sons.
- Gross, M., Latham, D., ve Julien, H.: 2018 “What the Framework Means to me: Attitudes of Academic Librarians Toward the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education”, **Library and Information Science Research**, 40/3–4, 262–268. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.09.008>
- Gurak, L. J.: 2001 **Cyberliteracy: Navigating the Internet with Awareness**. Yale University Press.
- Gül, M.D.: 2021 “Özel Yetenekliler Eğitiminde Çokmodlu Pedagojik Model Tasarlama: Özel Yeteneklilerin Öğretmenlerinin Temsil Yetkinlikleri Üzerine Etkileri”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Halliday, M. A. K. : 1978 “Language as Social Semiotic: The social Interpretation of Language and Meaning”, **Hodder Education**. Hodder Education.
- Halliday, M. A. K., ve Matthiessen, M. I. M.: 2004 **An Introduction to Functional Grammar**, Hodder Arnold. (3. baskı). Hodder Arnold.
- Hamelink, C.: 1976 “An Alternative to News”, **Journal of Communication**, 26/4, 120–123. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1976.tb01947.x>

- Handel, S.: 1967 “The Electronic Revolution”. **Penguin Books**, (Çevrimiçi)
<https://www.kybernetika.cz/content/1969/2/177/paper.pdf> 24 Haziran 2022
- Head, A., ve Eisenberg, M.: 2010 “How Today’s College Students use Wikipedia for Course-Related Research”, First **Monday**, 15/3.
- Herrlinger, S., Höffler, T. N., Opfermann, M., ve Leutner, D.: 2017 “When do Pictures Help Learning from Expository Text? Multimedia and Modality Effects in Primary Schools”, **Research in Science Education**, 47/3, 685–704.
- Hines, S.: 2014 “Multimodal Literacy and Why It Matters: A Brief Overview”, **Against the Grain**, 26/4.
<https://doi.org/10.7771/2380-176x.6902>
- Hobbs, R., ve Jensen, A.: 2009 “The Past, Present, and Future of Media Literacy Education”, **Journal of Media Literacy Education**, 1/1, www.jmle.org
- Hodge, R., ve Kress, G.: 1988 **Social Semiotics**. Cornell University Press.
- Hollis, H., Rachitskiy, M., & van der Leer, L.: 2019 “The Development and Face Validity Testing of the Open Test of Information Literacy with Context-Specific add-ons: OTIL”, **LIBER Quarterly**, 29/1, 1–21. <https://doi.org/10.18352/lq.10264>
- Hsieh, M. L., Dawson, P. H., ve Yang, S. Q.: 2021 “The ACRL Framework Successes and Challenges Since 2016: A Survey”, **Journal of Academic Librarianship**, 47/2.
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102306>

- Humes, B.: 1999 **Understanding information literacy.** [Washington, DC]: Office of Educational Research, National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning. O.
- Huston, M. M. . E.: 1991. “Toward Information Literacy: Innovative Perspectives for the 1990s”, **Library Trends**, 39/3, 187–362.
- İleri, F. Y.: 2011 “Okul Kütüphanelerinde Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi ve Bir Örnek: Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu”, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.
- Jewitt, C.: 2008 “Multimodality and Literacy in School Classrooms”, **Review of Research in Education**, 32, 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C.: 2009 An Introduction to Multimodality. **In The Routledge’s Hand- Book of Multimodal Analysis.** Routledge, ss.14–27
- Jewitt, C., Bezemer, J., ve O’Halloran, K.: 2016. “Introducing Multimodality”, **Introducing Multimodality**, <https://doi.org/10.4324/9781315638027>
- Jewitt, C., & Kress, G.: **Multimodal Literacy.** Peter Lang. 2003
- Johnston, J.: 1985 **Information Literacy:** Academic Skills for a New Age.
- Jones, S., ve Lea, M. R.: “Digital Literacies in the Lives of Undergraduate Students: Exploring Personal and Curricular Spheres of

- Practice”, **Electronic Journal of E-Learning**, 6/3, 207–216.
- Kellner, D.: 2000 “New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium”, **Teaching Education**, 11/3, 245–265.
- Kirk, J.: 1987 **Information Skills: An Educational Perspective for Tomorrow.**
- Kızılaslan, D.: 2007 Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphaneleri: Bilgi Okuryazarlığı Planı Hazırlama Unsurları, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.
- Knapp, M., ve Brower, S. (2014). “The ACRL Framework for Information Literacy in Higher Education: Implications for Health Sciences Librarianship”, **Medical Reference Services Quarterly**, 33/4, 460–468.
- Kress, Gunther.: 2003 **Literacy in the New Media Age.** Routledge is an Imprint of the Taylor & Francis Group.
- Kress, G.: 2010 **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** Routledge is an Imprint of the Taylor & Francis Group.
- Kress, G.: 2014 “Design: the Rhetorical Work of Shaping the Semiotic World 2014.: Recognition, Resources, and Access”, (A. Archer & D. Newfield Ed.), **Multimodal Approaches to Research and Pedagogy.** Routledge.

- Kress, G., ve Selander, S.: “Multimodal Design, Learning and Cultures of Recognition”, **Internet and Higher Education**, 15/4, 265–268. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>
- Kress, G., ve Van Leeuwen, T.: 2006 **Reading Images: The Grammar of Visual Design** (2. baskı). Routledge.
- Kress, G., ve Van Leeuwen, T.: 2001 **Multimodal Discourse: The Modes And Media of Contemporary Communication**, Oxford U Diversity Press Inc., <https://doi.org/10.1017/cbo9781139567701.010>
- Kuhlthau, C. C.: 1987 **Information Skills for an Information Society: A Review of Research**, Syracuse,. Syracuse University, Syracuse.
- Kuhlthau, C. C.: 1988 The Information Search Process of High, Middle, and Low Achieving High School Seniors.
- Kuhn, T. S.: 1970 **The Structure of Scientific Revolutions**, Vol. 111. University of Chicago Press:
- Kurbanoğlu, S. S.: 2010 “Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz”, **Türk Kütüphaneciliği**, 24/4, 723–747. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/447>
- Kurbanoğlu, S. S., ve Akkoyunlu, B.: 2002 “Bilgi Okuryazarlığı: Bir İlköğretim Okulunda Yürütülen Uygulama Çalışması”, **Türk Kütüphaneciliği**, 16/1, 20–40.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”, **Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları**, 15/28, 283–298.

- Lankshear, C., ve Knobel, M.: 2003 **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning**, Open University Press.
- Lankshear, C., ve Knobel, M.: 2006 **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning** (2. baskı), Open University Press.
<https://doi.org/10.4324/9781315390789-4>
- Lankshear, C., ve Knobel, M.: 2007 “Sampling ‘the New’ in New Literacies”, **A New Literacies Sampler** (in Knobel, ss. 1–24), Peter Lang.
- Lankshear, C., Knobel, M., ve Curran, C.: 2013 “Conceptualizing and Researching “New Literacies”, (C. A. Chapelle Ed.), **The Encyclopedia of Applied Linguistics** (ss. 0–8). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0182>
- Lau, J.: 2006 **Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning**, (Çevrimiçi),
<http://repository.ifla.org/bitstream/123456789/193/1/ifla-guidelines-en.pdf> 10 Ağustos 2022
- Laugksch, R. C.: 2000 “Scientific literacy: A Conceptual Overview”, **Science Education**, 84/1, 71–94.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C)
- Lea, M. R.: 2009 **Digital Literacies in Higher Education**, Full Research Report. ESRC.
- Lea, M. R.: 2013 “Reclaiming Literacies: Competing Textual Practices in a Digital Higher Education”, **Teaching in Higher Education**, 18/1, 106-118.

- Leaning, M.: 2017) The History of Information Literacy, **Media and Information Literacy**, ss. 33–51, <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-100170-7.00003-2>
- Lemke, J. L.: 1998 “Multimedia Literacy Demands of The Scientific Curriculum”, **Linguistics and Education**, 3/10, 247–271.
- Lenox, M. F., ve Walker, M. L.: 1993 “Information Literacy in The Educational Process”, **Educational Forum**, 57/3, 312–324. <https://doi.org/10.1080/00131729309335431>
- Limberg, L., Sundin, O., ve Talja, S.: 2012 “Three Theoretical Perspectives on Information Literacy”, **Human IT**, 11/2, 93–130.
- Livingstone, S.: 2003 “The Changing Social Landscape”, (S. , in Lievrouw, L.A. and Livingstone Ed.), **Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs**. Sage Publications.
- Livingstone, S.: 2008 “Internet Literacy: Young People’s Negotiation of New Online Opportunities The “Internet Generation”?”, (In T. McPherson (Ed.), **Digital Youth** (ss. 101–122). MA: MIT Press. <https://doi.org/10.1162/dmal.9780262633598.101>
- Livingstone, S., ve Görzig, A.: 2014 “When Adolescents Receive Sexual Messages on the Internet: Explaining Experiences of Risk and Harm Computers”, **Human Behavior**, 33, 8–15.
- Livingstone, S., ve Helsper, E.: 2010 “Balancing Opportunities and Risks in Teenagers’ Use of the Internet: the Role of Online Skills and Internet Self-Efficacy”, **New Media & Society**, 12/2, 309–329.

- Lloyd, A.: 2009) “Informing Practice: Information Experiences of Ambulance Officers in Training and on-Road Practice”, **Journal of Documentation**, 65/3, 396–419.
- Lopes, C., Antunes, M. da L., ve Sanches, T.: 2019 “Information Literacy and Open Science: Before and After the New ACRL Framework”, **Communications in Computer and Information Science (C. 989)**, Springer International Publishing, https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_23
- Mackey, T. P., ve Jacobson, T. E.: 2014 **Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners**. ALA Books.
- Mandıracı, T., ve Zan, B. U.: 2021 “Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği”, **Bilgi Dünyası**, 22/1, 131–159. <https://doi.org/10.15612/BD.2021.560>
- Martin, A.: 2003 “Towards e-Literacy”, (A. R. H. in Martin (Ed.), **Information & IT Literacy: Enabling Learning in the 21st Century**, ss. 3–23, Facet Publishing.
- McGarry, K.: 1991 **Literacy, Communication and Libraries**. Library Association Publishing.
- Miller, S. D.: 2018 “Diving Deep: Reflective Questions for Identifying Tacit Disciplinary Information Literacy Knowledge Practices, Dispositions, and Values through the ACRL Framework for Information Literacy”, **Journal of Academic Librarianship**, 44/3, 412–418. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.02.014>

- Milligan, C., Bingley, A., ve Gatrell, A.: 2005 “Digging Deep: Using Diary Techniques to Explore the Place of Health and Well-Being Amongst Older People”, **Social Science & Medicine**, 61/9, 1882–1892.
- Mills, K. A., ve Unsworth, L.: 2017 “Multimodal Literacy”, In **Oxford Research Encyclopedia of Education**, ss. 1–32, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>
- Mohamed, S.: 2019 “A Critical Praxis in the Information Literacy Education Classroom Using the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education”, (S. K. et al. (Eds.): (Ed.), **ECIL 2018**, ss. 506–521, Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_48
- Mokhtar, I. A., ve Majid, S.: 2008 “Information Literacy Standards, Guidelines and their Implementation: An Analysis”, **Journal of Library & Information Technology**, 28/2, 5–12. <https://doi.org/10.14429/djlit.28.2.160>
- Namaz, Y: 2018 “Ousmane Sembene Sinemasında Postkolonyal Söylemin Çok Katmanlı Analizi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazetecilik Bilim Dalı.
- Nisha, N. B., ve Varghese, R. R.: 2021 “Literature on Information Literacy: A Review”, **Journal of Library and Information Technology**, 41/4, 308–315. <https://doi.org/10.14429/DJLIT.41.4.16405>
- O’Grady, V., ve O’Grady, J. K. V.: 2008 **The Information Design Handbook**. How Books.

- O'Halloran, K. L.: 2004 **Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives.** Continuum.
- O'Halloran, K. L.: 2007 "Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis (SF-MDA) Approach to Mathematics, Grammar and Literacy", (A. McCabe, M. O'Donnell, & R. Whittaker (Ed.), **Advances in Language and Education**, ss. 77–102, Continuum.
- O'Reilly, T.: 2005 **What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**, (Çevrimiçi)<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> 12 Mayıs 2022.
- Oberman, C.: 1998 "The Institute for Information Literacy: Formal Training is a Critical Need", **College & Research Libraries News**, 59/9, 703–706. <https://doi.org/10.5860/crln.59.9.703>
- Önal, H. İ.: 2007 "Türk Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı", **Türk Kütüphaneciliği**, 21/3, 335–359.
- Onursoy, S.: 2017 "Görsel Kültür ve Görsel Okuryazarlık", **Türk Kutuphaneciliği**, 31/1, 47–54. <https://doi.org/10.24146/tkd.2017.4>
- Owens, R.: 1976 "The State Government and Libraries", **Library Journal**, 101/1, 19–28.
- Öz, M.: 2020 "Fen Eğitiminde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı Ve Çoklu Modsal Betimleme Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi",

- (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Özel, N.: 2013 “Araştırma Görevlilerine Bilgi ve İletişim Teknolojileri Bağlamında Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı
- Özel, N.: 2014 “Araştırma Görevlilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Eğitim Gereksinimleri : Ankara Üniversitesi Örneği”, **Bilgi Dünyası**, 15/2, 253–283.
- Özel, N. (2016). “Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi: Ankara Üniversitesi Örneği”, **Bilgi Dünyası**, 17/2, 247–264.
- Özgüven, Ü.: 2019 “Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerini Geliştirmede Kullanıcı Eğitiminin Rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çankırı, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Patton, M. Q.: 2002 **Qualitative Research & Evaluation Methods**, (3. Baskı). Sage.
- Piaget, J.: 1952 **The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.)**, Inter- national Universities Press.
- Pinto, M., Cordon, J. A., & Díaz, R. Gómez.: 2010 “Thirty Years of Information Literacy (1977—2007): A Terminological, Conceptual and Statistical Analysis”,

- Journal of librarianship and information science**, 42/1, 3–19. <https://doi.org/10.1177/0961000609345091>
- Podgornik, B. B. D. D., “Development, Testing, and Validation of an Information Literacy Test (ILT) for Higher Education”, **Journal of the Association for Information Science And Technology**, 67/10, 2420–2016. <https://doi.org/10.1002/asi>
- Polat, C.: 2005 “Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, **Türk Kütüphaneciliği**, 19/4, 408–431.
- Rui, N., ve Feldman, J. M.: 2012 “IRR (Inter-Rater Reliability) of a COP (Classroom Observation Protocol)—A Critical Appraisal” **Online Submission**, 3, 305–315.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., ve Özer, P. S.: 2003 “Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması”, **Bilgi Dünyası**, 4/1, 45–63.
- Savin-Baden, M., ve Major, C. H.: 2013 **Qualitative Research: The Essential Guide To Theory and Practice**. Routledge.
- Scharf, D., ve Dera, J.: 2021 “Question Formulation for Information Literacy: Theory and Practice”, **Journal of Academic Librarianship**, 47/4. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102365>
- Şenyurt, Ö.: 2018 “Türk Milli Eğitim Sisteminde Bilgi Okuryazarlığı Gereksinimlerinin Karşılanması” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.

- Şenyurt, Ö., ve Önal, H. İ.: 2019 “Türk Milli eğitim Sisteminde Bilgi Okuryazarlığı: Politikalar, Öğretim Programları, Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma”, **Bilgi Dünyası**, 20/1, 25–63. <https://doi.org/10.15612/BD.2019.730>
- Seven Steps of the Research Process.: 2003 **Seven Steps of the Research Process**, (Çevrimiçi) <https://aubg.libguides.com/c.php?g=605643&p=4198660> 02 Temmuz 2022
- Sivakumar, R., &ve Geetha, V.: 2016 “Assessment Practices Followed for Information Literacy Programmes in UAE”, **Journal of Advances in Library and Information Science**, 5/4, 400–405.
- Smith, M. K., Jones, F. H. M., Gilbert, S. L., ve Wieman, C. E.: 2013 “The Classroom Observation Protocol for Undergraduate Stem (COPUS): A New Instrument to Characterize University STEM Classroom Practices”, **CBE Life Sciences Education**, 12/4, 618–627. <https://doi.org/10.1187/CBE.13-08-0154/ASSET/IMAGES/LARGE/618FIG6.JPEG>
- Snavey, L., &ve Cooper, N.: 1997 “The Information Literacy Debate”, **The Journal of Academic Librarianship**, 23/1, 9–14. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)
- Society of College National and University Libraries-SCONUL.: 2011 **SCONUL Working Group on Information Literacy The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model**, (Çevrimiçi), <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> 15 Temmuz 2022
- Soylu, D.: 2022 “Oyunlaştırmayla Zenginleştirilmiş Bilgi Okuryazarlığı Hibrit Eğitiminin Öğrenci Başarısına Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.

- Špiranec, S., ve Zorica, M. B.: 2010 “Information Literacy 2.0: Hype or Discourse Refinement?”, **JDOC**, 66/1, 140–153.
- Stordy, P. H.: 2015 “Taxonomy of Literacies”, **Journal of Documentation**, 71/3, 456–476.
<https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128>
- Street, B.: 1984 **Literacy in Theory and Practice**, Cambridge University Press.
- Street, B.: 1996 “Literacy, Economy and Society”, **Literacy Across the Curriculum**, 12/3, 8–15.
- Street, B.: 1998 “New Literacies in Theory and Practice: What are the Implications for Language in Education?”, **Linguistics and Education**, 10/1, 1–24.
- Street, B.: 2003 “What’s “new” in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice”, **Current issues in comparative education**, 5/2, 77–91.
- Sümbül, S.: 2017 “Bologna Sürecinin Bilgi Okuryazarlığının Geliştirilmesine Katkıları ve İstanbul Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Örneği” **Bilgi ve Belge Araştırmaları**, 7, 30–41.
- Swanson, T.: 2017 “Sharing the ACRL Framework with faculty:”, **College & Research Libraries News**, 78/1, 12–48.
- Swoger, B. J.: 2011 “Closing the Assessment Loop Using pre- and post-Assessment”, **Reference Services Review**, 39/2, 244–259.

- Şantaş, H.K.: 2017 “Çoklu Modsal Betimlemelerin Kullanımının 5,6,7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları Fizik Ve Biyoloji Konuları İçin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Taşçı, F.: 2016 “Üniversite Kütüphanelerinde Bilgi Okuryazarlığı Eğitiminin Verilmesinde Kütüphanecilerin Yetkinlik ve Sorumlulukları”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı.
- Taylor, R. S.: 1979 “Reminiscing About the Future: Professional Education and the Information Environment”, **Library Journal**, 104/16, 1871-75.
- TDK.: y.y. **Okuma Yazma TDK Sözlük Anlamı**, (çevrimiçi), <https://sozluk.gov.tr/> 19 Haziran 2022
- techland.time.com.: 2013 **TIME’s Machine of the Year, 30 Years Later TIME.com**, (Çevrimiçi) <https://techland.time.com/2013/01/04/times-machine-of-the-year-30-years-later/> 20 Nisan 2022
- The New London Group.: 1996 “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. **Harvard Educational Review; Spring**, 66/1, 60-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Thomas, S., Joseph, C., “No Title”, **Crossing Divides**. First Monday, 12/12
- Laccetti, J., Mason, B.,
- Mills, S., University, D.

M., Perril, S., ve
Pullinger, K.: 2007

Tobias, S., & Duffy, T. “The success or failure of constructivist instruction: An introduction”, **Constructivist Instruction**, ss. 15–22. Routledge.

Trauth, E. M. : 1986 “A college curriculum for information literacy”, **Education and Computing**, 2/4, 251–258.
[https://doi.org/10.1016/S0167-9287\(86\)91395-6](https://doi.org/10.1016/S0167-9287(86)91395-6)

Tuncay, E.: 2021 “Yaşam Boyu Öğrenme, Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık ve Yenilikçilik İlişkisi: Üniversite İdari Personeli Üzerinde Bir Araştırma”, (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Strateji Bilimi Ana Bilim Dalı

Tuominen, K.: 2007 “Information Literacy 2.0”, **Signum**, 5, 6–12.

Ulu, H. ve Tuncay, A.A.: "Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi", **Electronic Turkish Studies**, 12.25, 763-778.

UNESCO.: 2003 **The Prague Declaration "Towards An Information Literate Society**, (Çevrimiçi) <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Prague-Declaration.pdf>
07 Temmuz 2022

UNESCO, ve IFLA.: **"The Moscow Declaration on Media and Information Literacy"**, (Çevrimiçi) <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/information->

[literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf](#) 14 Temmuz 2022

UNESCO, NFIL, & “High-level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning, Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt”, (November 6-9, 2005: report (J. D. . M. L. I. S. M. 2006 Sarah Devotion Garner (ed.)). Bibliotheca Alexandrina. (Çevrimiçi) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144820>

20 Temmuz 2022

Uribe Tirado, A.: 2009 “Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macro-definición”, **ACIMED**, 20/4, 1–22. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001000001&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Uribe Tirado, A., ve “Information Literacy Competency Standards for Castaño Muñoz, W.: Higher Education and their Correlation with the Cycle of Knowledge Generation”, **LIBER Quarterly**, 22/3, 213–239. <https://doi.org/10.18352/lq.8167>

Uzwyszyn, R.: 2018 “Academic libraries and technology: An environmental scan towards future possibility”. In G. J. Holbrook (Ed.), **Academic and Digital Libraries: Emerging Directions and Trends**, 63-86, New York: Nova Publishers.

Venezky, R., Wagner, D., “Toward Defining Literacy”,(I. R. L. Venezky, D. A. ve Ciliberti, B.: 1990 Wagner, & B. S. Ciliberti (Ed.), **Definitions of literacy, ss. 2–16. DE: International Reading Association.** https://repository.upenn.edu/literacyorg_chapters/10

- Walsh, M.: 2010 "Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?", **Australian Journal of Language and Literacy**, 33/3, 211–239.
- Walsh, S.: 2011 **Exploring Classroom Discourse: Language in Action**, Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Wang, L., Bruce, C., & Hughes, H.: 2011 "Sociocultural Theories and Their Application in Information Literacy Research and Education", **Australian Academic & Research Libraries**, 42/4, 298–308.
- Webber, S., ve Johnston, B. (2000). "Conceptions of information literacy: New perspectives and implications", **Journal of Information Science**, 26/6, 1, Webber, S.; Johnston, B. J. Inf. Sci. 2000, 26.
<https://doi.org/10.1177/016555150002600602>
- Weiner, S. A., ve Jackman, L. W.: 2010 "The National Forum on Information Literacy, Inc", **<http://infolit.org>**.
<http://dx.doi.org/10.1080/10691310903584734>, 17/1, 114–120. <https://doi.org/10.1080/10691310903584734>
- Wengler, S., ve Wolff-Eisenberg, C.: 2020 "Community College Librarians and the ACRL Framework: Findings from a National Study", **College and Research Libraries**.
<https://doi.org/10.5860/crl.81.1.66>
- Whitworth, A.: 2014 **Radical Information Literacy. İçinde Radical Information Literacy**. Chandos Publishing, Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/c2013-0-16971-1>

- Wong, M.: 2019 **Multimodal Communication: A Social Semiotic Approach to Text and Image in Print and Digital Media.** Palgrave, Macmillan.
- Yardley, L.: 2015 “Demonstrating Validity İn Qualitative Psychology”, **Qualitative psychology: A practical guide to research methods**, 3. baskı, s. 312 p., Sage.
- Yıldırım, T. (2019). “Öğrencilerin İstihdam Edilebilirlik ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri: Hacettepe Üniversitesi Örneği”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı
- Yürük, N.: 2016 “İngiliz Dili Edebiyatı Bölümlerinde Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmek Ve Kültürel Farkındalığı Artırmak İçin 'Çokmodlu Yöntem' Olarak Filmler”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Zurkowski, P. G.: 1974 “The Information Service Enviroment Relationships and Priorities”, **National Commission on libraries and Information Science.** <https://doi.org/ERIC> Number: ED100391

EKLER

EK 1: BİLGİ OKURYAZARLIĞI TESTLERİ (ÖN-ARA-SON)



1. Test: Bilgi Okuryazarlığı Testi (Soru ve Cevaplar)

2. Bölüm: Genel Bilgi Okuryazarlığı (Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık) Soruları (12 Soru)

1. Meditasyonun ve farkındalığın yararları hakkında bilgi arıyorsunuz. Bu iki uygulamadan herhangi biri hakkında bilgi içeren web sayfalarını bulmak istiyorsunuz. Aşağıdaki arama dizelerinden hangisi en alakalı sonuçları üretecek? *

- a) Meditasyon yararları VE Farkındalık yararları.
- b) (Meditasyon VEYA Farkındalık) yararları.**
- c) (Meditasyon VE Farkındalık) faydaları.
- d) Bilmiyorum.

2. Kral Arthur'u öğrenmek istiyorsunuz ve kütüphanenizden Britanya (İngiliz Adaları) tarihi hakkında çeşitli kitaplar ödünç aldınız. Kitabın istediğinizi içerip içermediğine ilişkin en etkili strateji aşağıdakilerden hangisidir? *

- a) Bir dizin için her kitabın arkasına bakın ve A'nın altında bir kısım varsa, Arthur'u içerdiğini söylediği sayfaları kontrol edin.**
- b) İçindekiler tablosunda bahsedilen 'Kral Arthur'u arayın - eğer yoksa, kitap sizin için yararlı değildir.
- c) Kitabın giriş ve ilk bölümünü okuyun. Eğer Kral Arthur'dan bahsetmezlerse, bu sizin için doğru kitap değil.
- d) Bilmiyorum.

3. Aşağıdaki kaynaklardan hangisinin güncel olmayan bilgiler içerme olasılığı en fazladır? *

- a) 1980 yılında yayınlanan Kuzey Amerika Ağaçları için Çiftçi Rehberi.
- b) 1982'de yayınlanan, Edgar Allan Poe'nun Şiirleri.
- c) 1983 yılında yayınlanan Bilgisayar Tabanlı Eğitim.**
- d) Bilmiyorum.

4. GDO (Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar) ile ilgili hangi ifade yazarın kişisel görüşünü yansıtmaz? *

- a) GDO küresel bir gıda krizine neden olacaktır.
- b) Envanterlere göre, 2013 yılında AB'ye 15 yeni GDO kaydedildi.**
- c) Çoğu GDO araştırmacısı Monsanto gibi büyük şirketler tarafından finanse edilmiştir.
- d) Bilmiyorum.

5. Bilgisayarınızdaki fotoğrafları düzenliyorsunuz ve bunları Yol Gezileri, Spor, Aile, Okul Projeleri ve Partiler adlı klasörlere koymaya karar veriyorsunuz. Kaynaklarınızı hangi şekilde düzenlersiniz? *

- a) Konumu.
- b) Kategori.**
- c) Hiyerarşi.
- d) Bilmiyorum.

6. Çevrimiçi olarak çeşitli ilginç makaleler buldunuz ve daha sonra sizin için yararlı olacağını düşünüyorsunuz. Bunları saklamanın aşağıdaki yollarından hangisi daha sonra bulmanızı ve okumanızı kolaylaştıracaktır? *

- a) Makaleleri indiriyorum, dosyaları mantıksal olarak yeniden adlandırıyorum ve konuya göre klasörlere atıyorum.**
- b) Makaleleri tarayıcımda sekme olarak açık tutuyorum.
- c) Bir kelime işlemcisinde yeni bir dosya açıyorum ve sonra makalenin ilginç bulduğum kısımlarını kopyalayıp yapııştırıyorum. Ben sadece bu dosyayı kaydedirim.
- d) Bilmiyorum.

7. Aşağıdakilerden hangisi oluşturabileceğiniz orijinal, yeni bir bilgi değildir? *

- a) Bahçecilik hakkında okuduğunuz en son kitabın bir kitap incelemesi.
- b) Komşularınızın en iyi bahçıvanlığın püf noktalarını gösteren bir videosu.

- c) **Kalın bir bahçe kitabından bir dizi önemli nokta.**
d) Bilmiyorum.

8. Yaşadığınız şehrin kent konseyi tarafından yürütülen bir yarışmaya poster göndermek istiyorsunuz, konu şudur: Su Tasarrufu. Aşağıdakilerden hangisi posteriniz için konuyla eşleşen ve bu kitle için uygun bir konu olacaktır? *

- a) Küresel su krizinin Orta Doğu'daki çatışmayı nasıl körüklediği.
b) **Evinizde su kullanımını azaltmak için en iyi ipuçları.**
c) Son yirmi yılda artan su oranları maliyetleri.
d) Bilmiyorum.

9. Londra Müzesi'ndeki bir etkinlikte, kadınlara oy kullanma hakkı verilmesinin yüzüncü yılını işaret eden, süfrajete odaklanan bazı fotoğraflar çektiniz. Bu konuyla ilgilenen maksimum kişi sayısına ulaşmak için aşağıdaki etiketlerden hangilerini seçersiniz? *

- a) Fotoğraf, Londra Müzesi, Özel Etkinlik, Londra.
b) **Süfrajet, Kadınlar için Oylar, Londra Müzesi, Feminizm.**
c) Yüzüncü Yıl, Etkinlik, Fotoğraf, Müze.
d) Bilmiyorum.

10. Halk Eğitim Merkezinde iş deneyiminiz hakkında konuşmanız istendi. Çalışma alanınıza girmek isteyen şu anda işsiz bireylere hitap edeceksiniz. Sunumunuzu ne tür bir yaklaşımla yaparsınız? *

- a) **Teknik dilden veya mesleki dilden kaçınmaya çalışırım.**
b) Mümkün olduğunca çok teknik dil içermesini sağladım.
c) Mümkün olduğunca mesleki dil kullandığımı garanti ederim.
d) Bilmiyorum.

11. Aşağıdaki ifadelerden hangisi intihalin en doğru tanımıdır? *

- a) İntihal, telif hakkıyla korunan bir eserin asıl oluşturucusunun izni olmadan kullanılmasıdır.

b) İntihal, başkasının sözlerini kullanmak ve alıntı yapmamaktır.

c) **İntihal, bir başkasının fikirlerinin veya sözlerinin veya diğer somut çalışmalarının kullanılması ve bunları kendi fikri olarak kullanılmasıdır.**

d) Bilmiyorum.

12. Arkadaşın Jane'nin Hyde Park'ta bir çeşmenin yanında poz verirken bir fotoğrafını çektiniz. Bu fotoğrafın sahibi kimdir? *

- a) **Benim, çünkü o fotoğrafı ben çektim.**
b) Jane'nin fotoğrafıdır, çünkü fotoğrafta o var.
c) Kraliyet Parklarına aittir, çünkü Hyde Park'ın sahibi onlar.
d) Bilmiyorum.

3. Bölüm: Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Soruları (10 Soru)

1. Bu makaleyi okudunuz ve son derece yararlı buldunuz: Smith, P. (2017) The effects of cute kitten imagery on chocolate purchasing. The Journal of Consumer Behaviour, 5(1), pp.24-31. Aşağıdakilerden hangisi daha benzer makaleler bulmak için iyi bir strateji OLMAZ? *

- a) Makaledeki referans listesine bakın ve atıf yapılan makalelerden bazılarını bulmaya çalışın.
b) **Smith'i kütüphane kataloğunda yazar olarak arayın.**
c) Tüketici Davranışları Dergisi'nin diğer sayılarında arayın.
d) Bilmiyorum.

2. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi en az uzmanlaşmıştan en uzmana kadar kaynakları listeler: *

- a) **Ekonomi üzerine Wikipedia girişi / The Economist Gazetesi / Ekonomi Ders Kitabı / Siyaset Ekonomisi Dergisi.**
b) Ekonomi üzerine Wikipedia girişi / Politik Ekonomi Dergisi / The Economist Gazetesi / Ekonomi Ders Kitabı.
c) İktisat Gazetesi / Ekonomi Üzerine Wikipedia girişi / Siyaset Ekonomisi Dergisi / İktisat Ders Kitabı.

d) Bilmiyorum.

3. Google'ı kullanarak araştırma için ihtiyacınız olan her şeyi neden BULAMAZSINIZ? *

a) Çok iyi bir arama motoruna sahip değildir ve web'deki her şey aranabilir değildir.

b) Web'deki her şey aranabilir değildir ve her zaman güvenilir bilgileri sağlamaz.

c) Çok iyi bir arama motoruna sahip değildir ve her zaman güvenilir bilgileri sağlamaz.

d) Bilmiyorum.

4. Mobil teknoloji hakkında bilgi arıyor ve bir araştırma makalesi için öğreniyorsunuz. Aşağıdaki kaynaklardan hangisi hakemli, bilimsel bir kaynaktır? *

a) Eğitim Teknolojisi Dergisi'nden bir makale.

b) Harvard Dergisi'nden bir makale.

c) Estetik Eğitim Dergisi'nden bir kitap incelemesi.

d) Bilmiyorum.

5. Aşağıdaki kaynaklardan hangisi potansiyel bir kitlenin davranışları hakkında daha doğru bir fikir üretecektir? *

a) Anket soruları ve mülakatlar.

b) Kataloglar ve dergiler.

c) Ders kitapları.

d) Bilmiyorum.

6. Kürtaj tartışması hakkında bir literatür taraması yazmanız isteniyor. Makalenize hangi bilgileri eklersiniz? *

a) Kürtaj teknolojisindeki bilimsel gelişmeler üzerine araştırma.

b) Kürtajın yararları ve 'seçim yanlısı' kampanyanın neden desteklenmesi gerektiği konusunda araştırma.

c) Kürtajın yararları ve zararları hakkında araştırma ve gelecekteki araştırmalar için öneriler.

d) Bilmiyorum.

7. Bir araştırma makalesindeki öğelerin doğru sırası nedir? *

a) Özet / Kaynakça / Giriş / Materyal ve Yöntemler / Bulgular / Tartışma / Sonuçlar.

b) Özet / Giriş / Materyal ve Yöntemler / Bulgular / Tartışma / Sonuçlar / Kaynakça.

c) Özet / Sonuç / Giriş / Kaynakça / Materyal ve Yöntemler / Bulgular / Tartışma.

d) Bilmiyorum.

8. Öz/Özet aşağıdakilerden hangisidir? *

a) Bir makalede belirtilen tüm kaynakların listesi.

b) Finansman kaynaklarının teşekkür listesi.

c) Bir makalenin özeti.

d) Bilmiyorum.

9. Bir araştırma makalesi için konunuzla ilgili bir makale okudunuz. Aşağıdaki durumlardan hangisinde bu makaleye alıntı yapmak gerekmez? *

a) Makalenizdeki paragrafın tamamını makalenize eklediğinizde.

b) Makaledeki bilgileri kendi kelimelerinizle yeniden yazdığınızda.

c) Bilgileri okuduğunuzda ve araştırma makalenizle ilgili olmadığına karar verdiğinizde.

d) Bilmiyorum.

10. Aşağıdaki senaryoların her birini okuyun ve hangisinin intihal olarak kabul edileceğine karar verin. *

a) Akademic Search Complete veritabanından bir makale buldunuz. Bu makalenin yarısından faydalananak bazı fikirler edindiniz. Bu fikirlerden bazılarını makalenize dahil ettiniz. Makalenize bir kaynakça eklediniz, ancak bu kaynağa yer vermediniz.

b) Wikipedia'dan bir ansiklopedi girişi okudunuz ve John F. Kennedy'nin görevdeyken suikasta uğrayan dördüncü ABD başkanı olduğunu öğrendiniz. Bu gerçeği makalenize eklediniz, ancak hiçbir yerde alıntı yapmadınız.

c) Batı popüler müziğinin tarihi üzerine bir müze sergisine katılıyorsunuz. Sergideyken gördükleriniz size ilham

veriyor. İlham aldığını bu fikirler hakkında makalenizde yazıyorsunuz, ancak makalenizin hiçbir yerinde sergiden bahsetmediniz.

d) Bilmiyorum.

2. Bilgi Okuryazarlığı Testi

1. Bölüm: Genel Bilgi Okuryazarlığı (Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık) Soruları (12 Soru)

1. İngiltere'de insanlar patlıcana 'aubergine' diyor ve ABD'de insanlar aynısına 'eggplant' diyor. Çevrimiçi olarak patlıcanla yapılan yemek tarifleri arıyorsunuz ve hem İngiliz hem de Amerikan sonuçlarını dahil etmek istiyorsunuz. Aşağıdaki arama dizilerinden hangisi en alakalı sonuçları üretecektir? *

a) Aubergine VE Eggplant Ve Yemek Tarifi

b) Aubergine Eggplant Yemek Tarifi

c) (Aubergine VEYA Eggplant) Yemek Tarifi

d) Bilmiyorum

2. Google'ın arama sonuçlarını nasıl sunduğunu etkileyen yüzlerce faktör olsa da, sonuçların sıralamasının en olası durumu aşağıdakilerden hangisidir? *

a) Zamana göre, en son öğeler en başta olacak şekilde.

b) Önce en iyi kaynakla, güvenilirlik ve kalite ile.

c) Anahtar kelimelere göre ve en sık bağlantı verilen siteler başta olmak üzere.

d) Bilmiyorum

3. GDO (Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar) ile ilgili hangi ifade yazarın kişisel görüşünü yansıtmaz? *

a) GDO küresel bir gıda krizine neden olacaktır.

b) Envanterlere göre, 2013 yılında AB'ye 15 yeni GDO kaydedildi.

c) Çoğu GDO araştırmacısı Monsanto gibi büyük şirketler tarafından finanse edilmiştir.

d) Bilmiyorum

4. Lavantanın sakinleştirici faydaları hakkında ilginç bir blog yazısı okuduktan sonra, daha fazla bilgi bulmak istiyorsunuz. Bilgilerin doğruluğunu sağlamak ve daha fazlasını öğrenmek için atılacak en iyi adımlar neler olabilir? *

a) Yazarı ararım ve lavanta yetiştirme deneyimine sahip olup olmadığına bakarım.

b) Blog yazısının yazarını ararım ve kullanılan bilgilerle ilgili alıntılara bakarım.

c) Bu bilgi bir blogda bulunduğu için bilgiyi dikkate almam.

d) Bilmiyorum

5. Kapsamlı bir bilgi araştırmasından sonra, doğal boyaların; jöle, şekerleme, dondurma ve yoğurt üretiminde; pamuk, yün ve ipek boyamada kullanıldıklarını ve makyaj ürünlerine ve saç boyalarına eklendiklerini öğreniyorsunuz. Bu ürünler aşağıdaki konu alanlarından hangilerine uygundur? *

a) farmakoloji, biyoloji, gıda teknolojisi.

b) beslenme, tekstil teknolojisi, kozmetik.

c) şekerleme, hayvancılık, kuaförlük.

d) Bilmiyorum

6. Kütüphanede paylaşımlı ortak bilgisayarlardan birini kullanıyorsunuz. Bu bilgisayarda çalışırken bir makale buldunuz ve bu makaleyi daha sonrada evde okumak istiyorsunuz. Aşağıdakilerden hangisi, belgeyi evde kullanabilmeniz için kaydetmenin bir yolu DEĞİLDİR? *

a) Bulut depolama alanına kaydedirim (Google Drive, One Drive, iCloud vb.).

b) Kendime e-posta ile gönderirim.

c) Masaüstüne kaydedirim.

d) Bilmiyorum

7. İnternette bir su ısıtıcısı satın aldınız ve çalışmıyor. Kullanmaya çalıştığınızda su aşırı bir şekilde kaynıyor ve dökülüyor. Bunun sonucunda bir eleştiri/yorum yapmaya karar verdiniz. Aynı su ısıtıcısını

satın alıp almamayı düşünen biri için aşağıdakilerden hangisi en yararlı yorum olur? *

a) Bu su ısıtıcısı çalışmıyor, kaynadıktan sonra suyu ısıtmayı bırakmıyor ve kaynar suyun dökülmesine neden oluyor.

b) Bu su ısıtıcısı işe yaramaz, derhal para iadesi istiyorum.

c) Bu su ısıtıcısı çalışıyor, sadece biraz fazla iyi...

d) Bilmiyorum

8. Tavan arasında bir kutu eski fotoğraf buldunuz ve bu fotoğraflar 60'lar-90'lar arasında Halk Eğitim Merkezi tiyatrosunda oynanan oyunlardan sahneler göstermektedir. Bunları halkla paylaşmak ve yaratıcı bir şeyler yapmak istiyorsunuz. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan yeni bir şey oluşturma yollarından biri DEĞİLDİR? *

a) Tüm fotoğrafları tararım ve ilgilenen herkes tarafından güvenli bir şekilde saklanabilecekleri ve sonradan aranabilecekleri bir Halk Eğitimi arşivine gönderirim.

b) Fotoğrafları bir kolaj haline getirir ve halk eğitim merkezine bu kolajı panolarında gösterip göstermek istemediklerini sorarım.

c) Halk tiyatrosunda yer alan kişilerden resimlerdeki oyunlarla ilgili anılarını anlatmalarını isterim, ardından topladığım fotoğraflar ve onlarla ilgili röportajlar içeren bir web sitesi oluştururum.

d) Bilmiyorum

9. Henüz bilinmeyen yeni bir grubun müzik incelemesini yazdınız ve yayınlamak istiyorsunuz. En isabetli hedef kitleye ulaşmak için makalenizi nereye gönderebilirsiniz? *

a) Grubun facebook sayfasına

b) Sınırlı sayıda basılı müzik dergisine

c) Çevrimiçi bir müzik ve medya dergisine

d) Bilmiyorum

10. Bir Halk Eğitim Merkezinde iş deneyiminiz hakkında konuşmanız istendi. Çalışma alanınıza girmek isteyen şu anda işsiz bireylere hitap edeceksiniz.

Aşağıdakilerden hangisi sunumunuz için en bilgilendirici başlangıç olur? *

a) Mevcut işimin ayrıntılı açıklamasını içeren bir slaytla.

b) Sunumun neleri içereceğini ve sunumdan ne öğreneceklerini özetleyen bir açılış slaydıyla.

c) Mevcut maaşımı özetleyen bir slaytla.

d) Bilmiyorum

11. İntihal, başkalarının çalışmalarını size aitmiş gibi sunmaktır; dürüst değildir ve bazı durumlarda hırsızlık olarak yorumlanabilir. Aşağıdakilerden hangisi intihal örneği DEĞİLDİR? *

a) Başka biri tarafından yazılmış metni atıf vererek kopyalama ve tırnak işaretleri kullanma

b) Başkasına ait bilgileri yeniden yazmak ve (yazarına) atıfta bulunmadan kullanmak.

c) Telif hakkıyla korunan görüntüleri web'den (üreticisine) atıf vermeden kullanmak

d) Bilmiyorum

12. Arkadaşın Ebru'nun Eyfel Kulesi'nin önünde dans ederken kısa bir videosunu çekiyorsun. Bu videonun sahibi kimdir? *

a) Ebru, çünkü bu onun bir videosudur.

b) Soci  t   d'Exploitation de la Tour Eyfel'in sahibi,        Eyfel Kulesi'ni onlar yönetiyor.

c) Sahibiyim,        videoyu ben çektin.

d) Bilmiyorum

2. Bölüm: Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Soruları (10 Soru)

1. Psikoloji veya Mühendislik gibi belirli bir disiplin alanına odaklanan makaleleri bulmak için en etkili seçenek hangisidir? *

a) Bir konu veritabanı.

b) Kütüphane kataloğu.

c) Web (  r. Google, Yahoo, Bing vb.).

d) Bilmiyorum

2. Odevinizde, insan faaliyetlerinin iklim değişikliği üzerindeki etkisini açıklamak istiyorsunuz. İlk aramanız da çok sayıda

bilgi kaynağı karşınıza çıktı. Aşağıdakilerden hangisi, bilgilerin kalitesini veya doğruluğunu yitirmeden aramanızı daraltmanıza yardımcı olur? *

a) Konu içinde daha küçük bir tema seçerim, bu temayla eşleşen anahtar kelimeleri girerim ve tekrar aramamı yaparım.

b) Google'da iklim değişikliğini araştırırım ve konuyla ilgili genel bilgiler içeren bazı web siteleri bulup ve bunları özetlerim

c) Tanınmış bir yazar tarafından yazılmış ilgili bir makaleyi ararım ve o makalenin içeriğini yeniden çalışırım.

d) Bilmiyorum

3. Aşağıdaki alıntıya dayanarak, ne tür bir sonuca varabilirsiniz? Baker, W. and Dube, L. (2010) 'Standard practices in research library book conservation: A review of the literature', Library Resources & Technical Services, 54(1), pp. 21-39. *

a) Birincil kaynaktır.

b) Bu bilimsel bir makaledir.

c) Bu, editöre bir mektuptur.

d) Bilmiyorum

4. Aşağıdaki bilgilere dayanarak, bu kaynak aşağıdaki araştırma sorularından hangisiyle ilgili bilgileri sağlar? Yoksul çevrelerde yaşayan çocukları hedefleyen erken çocukluk programlarının hızla yaygınlaşması, eğitimcileri düşük gelirli çocukların ve ailelerin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlamanın önemini vurgulamaktadır. Bu çocuklar ve ailelerinin eğitime yönelik içerik geliştiren mevcut çalışma, resmi kurumlardaki erken çocukluk lisans programlarına ilişkin ulusal bir araştırmasıdır. Bu çalışmanın sonuçları araştırılan kurumların % 72'sinde personel yetiştirme müfredatının düşük gelirli aileler üzerine staj ve alan çalışması yapmayı gerektirdiğini göstermiştir. *

a) Düşük gelirli bir ailede olmak çocuğun eğitimini nasıl etkiler?

b) Hükümet yoksulluk içinde yaşayan çocuklar için hangi eğitim programlarını sunuyor?

c) Üniversiteler, öğretmenleri düşük gelirli öğrencileri desteklemeye hazırlamak için ne yapıyor?

d) Bilmiyorum

5. Öğrenci tarafından özgün bir bilimsel katkı gerektiren bir araştırma projesi için aşağıdaki yöntemlerden hangisi ilerlemek için iyi bir yol olacaktır? *

a) En ilginç güncel yayınları toplarım ve bunları tezimin ana kaynakları olarak kullanırım.

b) Diğer yazarlar tarafından yayınlanan araştırma makalelerinde deneylere bakıp ve bu deneyleri açıklarım

c) Hem kendi araştırma sonuçlarımı hem de konuyla ilgili mevcut literatürü birleştirerek yeni sonuçlar formüle etmek.

d) Bilmiyorum

6. Teknolojinin modern sanat üzerindeki etkisi hakkında bir rapor yazmanız gerekiyor. Beş yerel sanatçıyla röportaj yaptınız ve bir saatlik röportajları ses kaydına aldınız. Aşağıdakilerden hangisi en doğru ve bilgilendirici raporu ortaya koyacaktır. *

a) Görüşmeleri metne dönüştürürüm ve birinin kolayca okuyabileceği kadar kısa olacak şekilde videoyu kısaltırım.

b) Görüşmeleri yazıya dökerim ve özellikle araştırma sorularına odaklanan alıntıları çıkarıp, ardından alıntıları genel temalar halinde gruplandırırım ve bunları raporumu oluşturmak için kullanırım.

c) Sanatla ilgili düşüncelerimi ve görüşlerimi yazarım, ardından kayıtları dinlerim ve sanatçıların söylediklerini özetleyip, oluşturduğum metinde uygun olan yere doğrudan alıntı şeklinde yerleştiririm.

d) Bilmiyorum

7. Bir araştırma makalesinde özetin amacı nedir? *

a) Arka plan, amaçlar, yöntem ve sonuçlar dahil olmak üzere çalışmanın kısa bir özetini sağlamak.

- b) Yazarın yazdıklarını göstermek için makaleden kısa bir yazı parçası vermek.
c) Editörün makalenin bir eleştirisini sağlamak.
d) Bilmiyorum

8. Bir makalenin girişinde neler yer almalıdır? *

- a) Argümanınızın lehinde ve aleyhinde olan delillerin tartışılması.

b) Bir tez beyanı.

- c) Literatürden çıkardığınız sonuçların bir özeti.
d) Bilmiyorum.

9. Makalenizde, başka bir yazarın makalesinden bazı verileri kullanmak istiyorsunuz. Etik ilkelere ve yazar haklarının korunmasına göre nasıl hareket edersiniz? *

a) Kaynak makaleyi alıntıladığınız sürece verileri makul bir şekilde kullanmama izin verilir.

- b) Verileri ancak yazarından yazılı izin aldığınız takdirde kullanabilirim.
c) Verileri hiçbir koşulda kullanamam.
d) Bilmiyorum

10. Aşağıdaki paragrafa göre hangi cümleye atıfta bulunulmalıdır? (1) Okullarda teknoloji kullanımının ne ölçüde olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunun tespiti için inceleme yapılmaktadır. (2) Yardımcı teknolojilerin, farklı engelleri ve ihtiyaçları olan öğrencileri sınıf etkinliklerine entegre etmede faydalı olduğu bulunmuştur. 3) Bununla birlikte, teknolojinin hangi kullanımının diğer popülasyonlarda daha fazla öğrenme ve daha iyi bir yaşam kalitesi ile sonuçlandığını belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. *

- a) 1
b) 2
c) 3
d) Bilmiyorum

...

3. Bilgi Okuryazarlığı Testi

1. Bölüm: Genel Bilgi Okuryazarlığı
(Günlük yaşamla ilgili okuryazarlık)
Soruları (12 Soru)

1. Oyunlarından birini izlemeden önce Shakespeare'in hayatı ve yaşadığı zaman hakkında biraz bilgi edinmek istiyorsunuz. Aşağıdaki kaynaklardan hangisinin bu bilgileri içermesi olasıdır?

a) Royal Shakespeare Company'nin resmi web sitesi

- b) Shakespeare'in tüm eserleri.
c) Shakespeare'in metafor kullanımıyla ilgili bir makalesi.
d) Bilmiyorum

2. Bir jaguarın (büyük bir kedi) ne kadar hızlı koşabileceğini öğrenmek istiyorsunuz, ancak sürekli jaguar marka arabaların ne kadar hızlı gittiğine dair sonuçlar alıyorsunuz. Aşağıdaki arama dizelerinden hangisi en alakalı sonuçları listeleyecektir?

- a) Jaguar Hızı NO Arabalar.
b) Jaguar Hızı - Arabalar
c) "Jaguar" Hızı.
d) Bilmiyorum

3. Kolesterolün hayvansal organizmalarda bulunduğu, ancak bitkilerde bulunmadığı bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Belirli bir üretici tarafından üretilen ayçiçek yağının kolesterol içermediğini iddia eden bir TV reklamını en iyi nasıl tanımlarsınız?

- a) Bu benim için faydalı bir bilgidir ve beni bu marka, yağ almam için teşvik eder.

b) Bitkisel yağlar kolesterol içermediği için bu bilgi manipülatif ve yanıltıcı bir bilgidir.

- c) Bu bilgilerin tıbbi önemi vardır ve bu nedenle bu yağ için daha fazla ödemeye hazırım.
d) Bilmiyorum

4. Arap Baharı'nı merak ediyorsunuz. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, olaydan sonra mevcut olan bilgilerin en

erkenden/hızlıdan en geç/en yavaş bilgi oluşumuna doğru sırasını gösterir?

a) 1. Arap Baharı olaylarını anlatan bir kitap. / 2. Mısır Devrimi'ndeki bir protestocudan bir Tweet. / 3. Mısır Devlet Başkanı Mübarek'in devrilmesinin hemen sonrasını yorumlayan bir haber blogu.

b) 1. Mısır Devrimi'ndeki bir protestocunun Tweeti. / 2. Mısır Devlet Başkanı Mübarek'in devrilmesinin hemen sonrasını yorumlayan bir haber blogu. / 3. Arap Baharı olaylarını anlatan bir kitap.

c) 1. Mısır Devlet Başkanı Mübarek'in devrilmesinin hemen sonrasını yorumlayan bir haber blogu. / 2. Mısır Devrimi'ndeki bir protestocudan bir Tweet. / 3. Arap Baharı olaylarını anlatan bir kitap.

d) Bilmiyorum

5. Komşuluk kavramının tarihi hakkında biraz araştırma yaptınız ve çeşitli/farklı belgeler topladınız. Artık bu bilgileri düzenlemek için klasörlere taşıyorsunuz. Hangisi bilgilendirici klasör adı DEĞİLDİR?

a) Fotoğraflar / Haber kupürleri / Resmi Belgeler.

b) 19. Yüzyıl ve sonrası / 20. Yüzyıl / 21. Yüzyıl.

c) Taramalar / Belgeler / Bilgiler.

d) Bilmiyorum

6. Bir grup projesi üzerinde çalışıyorsunuz ve grubun her üyesi farklı bir konu hakkında bilgi topluyor, ancak toplanan bilgiler aynı olabilmektedir. Aşağıdaki stratejilerden hangisi grubunuzun proje boyunca bilgi paylaşmasını ve aynı zamanda iyi organize olmasını sağlar?

a) Her grup üyesi, bulduğu her yeni bilgiyi herkese e-postayla gönderir ve her zaman aynı e-posta ileti dizisine yanıt verir.

b) Her grup üyesi kendi bilgisayarında ayrı bir bilgi klasörü tutar ve sonunda her şeyi paylaşır.

c) Grup, herkesin bulduğu tüm bilgileri tek bir klasöre koymak için google drive gibi bir çevrimiçi paylaşım platformu kullanır.

d) Bilmiyorum

7. Büyükannen mükemmel bir aşçıdır ve sen onun yemeklerini ve tekniklerini korumak istiyorsun. Aşağıdakilerden hangisi oluşturabileceğiniz orijinal, yeni bir bilgi parçası DEĞİLDİR?

a) Yemek malzemelerinin ve daha önce yapmış olduğu yemeklerinin fotoğrafları.

b) En sevdiği yemek tarifi kitaplarının taramaları.

c) Sizin ve diğer büyükannelerin aşçılığı hakkında çevrimiçi bir tartışma grubu.

d) Bilmiyorum

8. Çömlekçiliği seviyorsun, bu konuyla ilgili önemli bilgileri ve püf noktalarını paylaşmak istiyorsun. Bilginizi paylaşmak için aşağıdakilerden hangisi en hızlı ve en kolaydan, en uzun ve en zor olana doğru sıralanmıştır:

a) Bir youtube dizisi / Bir eğitim web sayfası / Bir çömlekçilik üzerine kitabı.

b) Bir eğitim web sayfası / Bir youtube dizisi / Bir çömlekçilik üzerine kitabı.

c) Bir çömlekçilik üzerine kitabı / Bir eğitim web sayfası / Bir youtube dizisi.

d) Bilmiyorum

9. Hayvan yardımsever kuruluşunda gönüllü çalışmak için başvuruyorsunuz ve sizden CV'nizi göndermenizi ve e-posta yoluyla kendinizi kısaca tanıtmanızı istediler. Özellikle, e-postanızda neden bir hayvan kuruluşunda gönüllü olarak yardımcı olmak istediğinizi ve sizin bu konuda neyi iyi yapabileceğinizi belirtmenizi istediler. Aşağıdakilerden hangisi istedikleri bilgileri karşılar?

a) Hayvanları seviyorum, bu yüzden gerçekten hayır kurumunuzla çalışmak istiyorum. Bir köpeğim var ve bu yüzden hayvanlarla aram çok iyi. Bence hayırseverliğiniz mükemmel ve benim favorim.

b) Kurumunuzda çalışmak istiyorum çünkü ben bir hayvanseverim ve amacınıza katkıda bulunmak istiyorum ve insanlarla çalışma deneyimim var, bu yüzden iyi bir mağaza asistanı olacağımı düşünüyorum.

c) İş deneyimi kazanmak için hayır kurumlarında gönüllülük görevine başvuruyorum. Hayırseverlik benim için önemlidir ve hayırseverliğinizi çok seviyorum.

d) Bilmiyorum

10. Penguen Buzdolabı Şirketi'nden buzdolabı aldınız ama dolap çalışmıyor. Müşteri hizmetleri departmanı şikayetlerinize yanıt vermedi, bu yüzden sosyal medyada bu konuda paylaşımda bulunuyorsunuz. Bu konuda söylenecek en bilgilendirici ve sorumlu şey hangisidir?

a) Mahkemede görüşürüz Penguen Buzdolabı Şirketi! Yanlış müşteriyle uğraştın.

b) Bir buzdolabı aldım, çalışmıyor ve Penguen Buzdolabı şirketinden cevap yok! Mutsuzum.

c) Penguen Buzdolabı Şirketi mi? Daha çok Şeytan Buzdolabı Şirketi gibi. Sahte buzdolapları!

d) Bilmiyorum

11. Meslektaşın Tomas'a çizim kalemelerini ödünç verdin ve o da onları kullanarak dışarıda park etmiş üç klasik arabanın resimlerini çizdi. Bu çizimlerin sahibi kim?

a) Tomas, çünkü onları o çizdi.

b) Klasik arabaların sahipleri, her biri arabalarının çizimine sahiptir

c) Kalemlerin kullanılarak yapıldığı için çizimlerin sahibisin.

d) Bilmiyorum

12. Gizli bilgiler içeren bir belgeniz var ve bu belgeyi başka bir şehirde çalışan iş arkadaşınıza iletmeniz gerekiyor. Bunu yapmanın en güvenli yolu aşağıdakilerden hangisidir?

a) Belgeyi bir USB sürücüsüne kaydedin, şeklini gizlemek için sarın, zarfı kapatın ve aynı gün kurye servisiyle teslim ettirin.

b) Dosyayı şifreleyin ve iş arkadaşınıza e-posta ile gönderin. Parolayı başka bir e-postadaki dosyaya gönderin.

c) Dosyayı şifreleyin ve iş arkadaşınıza e-posta ile gönderin. Parolayı bir metin mesajıyla dosyaya gönderin.

d) Bilmiyorum

2. Bölüm: Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Soruları (10 Soru)

1. Hangi durumda bir dergi makalesinden ziyade ansiklopedi makalesine danışmak daha faydalıdır?

a) Güvenilir bilgilere ihtiyacınız olduğunda.

b) En güncel bilgilere ihtiyacınız olduğunda

c) Bir konu hakkında genel bir bakışa ihtiyacınız olduğunda.

d) Bilmiyorum.

2. Bazı veritabanları ve arama motorları, aramanızı hangi alanda (başlık-özet veya tam metin vb.) yapmak istediğinize göre özelleştirir. Başlık ve özet içinde bir arama ile karşılaştırıldığında, bir veritabanında tam metin aramasının seçilmesi şu sonuçları verir:

a) Aynı sayıda isabet.

b) Daha az sayıda isabet.

c) Daha fazla sayıda isabet.

d) Bilmiyorum.

3. Bir kaynağın güvenilirliğine karar verirken kaynakların hangi ortak unsurları ÖNEMLİ DEĞİLDİR?

a) Kullanılan yazı tipi ve kaynağın açık erişimli olduğu.

b) Araştırmanın doğruluğu ve yazarların güvenilirliği.

c) Yayın tarihi ve hakem değerlendirmesi.

d) Bilmiyorum.

4. Tıbbi marihuana yararları hakkında akademik kaynaklar gerektiren bir araştırma makalesi yazıyorsunuz. Bir kanser hastası tarafından, kanser hastaları forumunda yayınlanan şu ifadeye rastladınız: "Kemoterapi veya radyasyon tedavisinden sonra mide bulantısı yaşayan insanlar için, marihuana içmek semptomları hızlı bir şekilde hafifletir. Böylece yemek yiyebildim, kilo ve kas

kayıpları yaşamadım".Bundan ne sonuç çıkarabilirsiniz?

a) Bu bilgiyi yazan bu konuda bilgili.

b) Bu bir araştırma makalesi için uygun bir kaynaktır.

c) Bu web sitesinin izleyicileri marihuanaya karşı önyargılıdır.

d) Bilmiyorum.

5. Tez araştırmanızın mevcut literatürdeki bir boşluğu doldurması gerekiyor. Bu makaleleri buldunuz: 'Sahne korkusu olan stajyer şarkıcılar için meditasyon teknikleri'- 'Oyunculuk öğrencilerinde kaygıyı azaltmak için meditasyon kullanımı'- 'Sahne sanatları öğrencilerinde korkunun üstesinden gelmenin bir yolu olarak meditasyonu kullanma' Aşağıdaki araştırma sorularından hangisi yukarıdaki makalelerde ele alınmamıştır?

a) Meditasyon, sahne sanatları eğitim programlarında yararlı bir amaca hizmet ediyor mu?

b) Meditasyon, profesyonel sanatçıların kaygı seviyelerini azaltmalarına yardımcı olur mu?

c) Meditasyon, eğitimdeki sanatçıların korkularını ve kaygılarını aşmak için yararlı bir araç mıdır?

d) Bilmiyorum.

6. Alanında önemli bir kişi olan John Smith hakkında sınıfta bir sunum yapmanız beklenmektedir. Öğretmeniniz size sununuz için bilgilendirici bir başlık oluşturmanızı söyledi. Aşağıdakilerden hangisi öğretmeninizin beklentisini karşılayacaktır?

a) Alanımdaki önemli bir kişi ilgili bir sunum.

b) John Smith'in başlıca çalışmalarına genel bir bakış.

c) John Smith: Sunum.

d) Bilmiyorum.

7. Bir makalede tez (sav) ifadesi nedir?

a) Makalenin ne hakkında olduğunu ve yapısını özetleyen bir cümle.

b) Tezinizi (savınızı) özetleyen bir makale.

c) Makalenize başlamak için bir giriş alıntısı.

d) Bilmiyorum.

8. Aşağıda belirtilen bölümlerden hangisi bir araştırma makalesinde standart bir bölüm değildir?

a) Tartışma.

b) Teşekkür.

c) Giriş.

d) Bilmiyorum.

9. Bir araştırma makalesinde başka birinin fikirlerini kullanmak ne zaman etik olur?

a) Sadece iznini aldığınızda.

b) Sadece tam kelimelerini kullanmadığınızda.

c) Sadece onlara atıf verdiğinizde.

d) Bilmiyorum.

10. Aşağıdakilerden hangisi intihal yapmaya en kolay şekilde yol açabilir?

a) Başkalarının çalışmalarını yorumlamak.

b) Başkalarının çalışmalarını kopyalayıp yapıştırmak.

c) Başkalarının çalışmalarına atıfta bulunmak.

d) Bilmiyorum.

EK 2: ÖN MÜLAKAT: ÇOK KATMANLI BİLGİ

OKURYAZARLIĞI BİREYSEL MÜLAKAT SORULARI

A. Dijital Çağ ve Bilgi Pratikleri

1. İnternetin olduğu (günümüzde) ve olmadığı dönemlerde **bilgi arama, bulma, kaydetme ve paylaşma** gibi pratikleri nasıl karşılaştırırsınız?
 - Bu iki durumda bir bilgi kullanıcısı olarak nasıl bir role sahipsiniz?
 - Günlük hayatınızda hangi bilgilere ihtiyaç duyarsınız? Bu bilgilere nasıl ulaşırsınız?
 - Aradığınız herhangi bir bilgiye her zaman ulaşabilir misiniz? Neden?
2. Web 2.0 ve ekran çağında bilginin tüketicileri olmanın yanında bilginin üreticisi olmak sizce ne anlama gelir? Bilgiyi nasıl üretebilirsiniz ve bu üretim hangi araç veya ortamlarla sağlanır?

B. Okuryazarlık

1. Bilgi ihtiyacı ne demek ve bu ihtiyaç nasıl ortaya çıkar?
2. Bilgi Okuryazarlığı kavramı sizin için ne ifade eder?
3. Günümüz ekran çağında kullanıcıların ulaştığı bilgi kaynaklarını anlayabilmek için sadece yazıları okuyabilmek yeterli mi? (yani sadece yazının içerdiği anlamı kavramak yeterli olur mu?). Neden?

C. Çok Katmanlılık (Multimodalite) (Bkz. Resim 1.)

1. Aşağıdaki metni anlamak için sadece yazıları anlayabilmek yeterli mi? (Bkz. Resim 1.)
2. Görüntüde bir bilgi kaynağı var. Bu bilgi kaynağında bilgiler hangi öğeler veya işaretlerle sunulmuş? (Bkz. Resim 1.)
3. Bu işaretlerin herhangi birisi olmasaydı yine aynı anlam oluşur muydu? Neden? (Bkz. Resim 1.)



Resim 1. Çok Katmanlı Okuryazarlık Mülakat Sorularında Kullanılan Resim

4. Günlük hayatınızda veya bilimsel bilgi kaynaklarında, bilgi dil dışında hangi işaretlerle/öğelerle sunulur?

D. Bilimsel İletişim

1. Size bir konu için bir ödev verildi ve araştırma yapıp bu ödevi hazırlayacaksınız. Bu konu ile ilgili bir bilim insanının çalışmalarına veya bir kaynağa gittin. Bu konu üzerine ödevini hazırlamak için bu tek kaynak yeterli olur mu? Neden?
2. Bulduğun kaynakları çalıştığın konu ile ilgili olması bakımından nasıl değerlendirirsin?
3. Yeterli kaynağa ulaştınız ve kullanacağınız kaynakları belirlediniz. Bu noktadan sonra ne yaparsın?
4. Bu kaynakları kullanırken sorumlulukların nelerdir?
5. Bilimsel araştırmada kendi rolünü nasıl tanımlarsın?

E. Sorgulama Olarak Araştırma

1. Bir araştırma nereden başlar? Nasıl başlar? Hangi süreçlerle devam eder?
2. Bu süreçler doğrusal mıdır? Yani başta planlandığı gibi mi devam eder? Neden?
3. Araştırma yapmak için literatürdeki boşluk nasıl bulunabilir?
4. Araştırma sorusu sizce nedir? İyi bir bilimsel araştırma sorusu nasıl olabilir?

F. Süreç Olarak Bilgi Oluşumu

1. Siz günlük yaşamınızda veya bilimsel çalışmalarınızda ne tür bilgilere ihtiyaç duyarsınız?

2. Bu tür bilgiler hangi formatta sunulurlar veya yayımlanırlar?
3. Bilgi türleri nasıl bir süreç sonucunda oluşturulur?
4. Bilgilerin sunulduğu format bilginin oluşturulma süreçleri ile ilgili fikirler verebilir mi sizce?
5. Bilgi formatı (makale- gazete vs.) ve güvenilirlik seviyesi arasında bir bağlantı kurabilir misiniz?
6. Çevrimiçi formatta sunulan bilgileri güvenilirlik ve geçerlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?

G. Stratejik Keşif Olarak Bilgi Arama

1. Siz ihtiyacınız olan bilgiyi ararken ne tür stratejileri takip edersiniz?
2. Bulmak istediğiniz bilgileri nerelerde ararsınız?
3. Aradığınız bilgiyi bulamadınız diyelim. Sizce bu durumun olası sebepleri nelerdir?
4. Başka bir durumda ise aramalar sonucunda gereğinden fazla bilgi kaynağına ulaştınız. Bu durumda aramanızı iyileştirmek için neler yaparsınız?
5. Bir makalenin anahtar kelimeleri ne işe yarar sizce?

H. Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır

1. Bilgi ihtiyacınız belirlediniz ve belli bir formatta (bilimsel makale, ansiklopedi, gazete, twit vs.) bilgi kaynaklarına ulaştınız. Bu kaynakları sizin bilgi ihtiyaçlarınızı karşılayabilmesi için değerlendirip seçeceksiniz.
 - Bu değerlendirmeyi nasıl yaparsınız ve değerlendirme kriterleriniz neleri içerebilir?
 - Ulaştığınız bilgi kaynağının o alanda otorite olup olmadığını nasıl anlayabiliriz?
 - Bir bağlamda otorite kabul edilen bilgi başka bağlamlarda otorite midir sizce? Neden?

İ. Bilginin Değeri Vardır

1. Bir bilgi kaynağına ulaştınız ve kullanmaya karar verdiniz. Bilginin hem kullanıcısı hem de yeniden oluşturucusu olarak hangi mevcut bilgileri kullanırken hangi hak ve sorumluluklara sahipsiniz?
2. Bilgiyi kullanırken neden kaynak göstermek zorundayız?
3. Bilginin yayıldığı ortamları düşünürsek (dergiler, internet, kitap vs.) hangi ortamlarda yayılan bilgileri değerlidir. Online ortamda ulaştığınız bilgilerin değeri var mı? .
4. Kendi araştırmanızda bilginin değerini nasıl anlıyorsunuz?
5. Bilgiye erişiminiz kısıtlanmış veya sınırlı olsaydı, kişisel ve akademik araştırmanız nasıl etkilenirdi?

EK 3: SON MÜLAKAT: ÇOK KATMANLI BİLGİ OKURYAZARLIĞI BİREYSEL MÜLAKAT SORULARI

A. Bilimsel İletişim

1. Bilgi ihtiyacını gidermek için öncelikli olarak hangi yolları takip ettin?
2. Bilimsel iletişimi kısaca açıklar mısınız? Bilimsel iletişime siz de katılabilir misiniz? Nasıl? (arkaplan bilgisine ihtiyacınız var mı?)
3. Sunmuş olduğunuz ödeviniz de yazı dışında başka hangi tür katmanları (işaretleri) kullandınız? Kullanmış olduğunuz bu katmanlar (işaretler) tasarladığınız metinlerdeki kullandığınız katmanlar (işaretler) oluşturmak istediğiniz anlamı sağlamada nasıl yardımcı oldu? Yoksa sunumunuza dekorasyon amaçlı mı kullandınız (neden bu resmi koydunuz) bu yazıyı niye buraya koydun, bu uzun yazının iletişimi zor görseller ekleyebilir miydin?
4. Bilgi ihtiyacını gidermek için, yapmış olduğun bu araştırma için tek kaynak yeterli olur muydu? Neden?

B. Sorgulama Olarak Araştırma

Küçük bir araştırma yaptınız;

1. Bu araştırma süreci doğrusal mıdır? Yani başta planlandığı gibi mi devam eder? Neden?
2. Araştırma sorusu sizce nedir?

C. Süreç Olarak Bilgi Oluşumu

1. Sunmuş olduğunuz bu ödevinizde kaynakları nasıl belirlediniz?
2. Ödeviniz kapsamını oluşturan ana temalarınız sizi hangi tür bilgi ve formatlara götürdü?
3. Ödevinizde kullandığınız kaynak türleri nasıl bir süreç sonucu oluşmuştur? Açıklar mısınız?
4. Kaynakları belirlerken bilginin oluşum sürecini değerlendirdiniz mi? Nasıl? Ve neden?
5. Bilgi formatı (makale- gazete vs.) ve güvenilirlik seviyesi arasında bir bağlantı kurabilir misiniz?

D. Stratejik Keşif Olarak Bilgi Arama

1. Ödeviniz için kaynak taraması yaparken, hangi ortam ve araçları kullandınız?
2. Bilgi ihtiyacınızı gidermek için hangi anahtar kelimeleri kullandınız? Anahtar kelimeler ne işe yarar?

E. Otorite Bağlamsal ve Yapılandırılmıştır

1. Ödeviniz için kullandığınız bu kaynakları hangi kriter doğrultusunda belirlediniz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdi?

2. Belirlemiş olduğunuz bu kaynakların yetkin (otoriter) olduğunu nasıl tespit ettin.
3. Bağlam sizin için ne ifade ediyor? Ödevinizde bulunan kaynakları bağlamdan ayrı düşünebilir misiniz? Bağlam ve otoriter kriterleri, kaynak değerlendirme için önemli midir? Neden?
4. Sizce bir kaynak belirlerken bağlam mı önce gelir yoksa otorite (yetkinlik) mi?

F. Bilginin Değeri Vardır

1. Ödevi oluşturmak için kullandığınız kaynaklara neden atıf yaparak kaynakçada belirtiniz? Alıntı neden gereklidir?
2. Ödevinizi tamamlarken bilginini hem tüketicisi hem de üreticisi olarak hangi hak ve sorumlulukları gözettiniz? Açıklar mısınız?
3. “Bilginin değeri vardır” ifadesi sizin için ne anlama gelir? Hangi sebeplerden dolayı bilgi değerlidir?
4. Bilginin yayıldığı ortamları düşünersek (dergiler, internet, kitap vs.) hangi ortamlarda yayılan bilgileri değerlidir. Online ortamda ulaştığınız bilgilerin değeri var mı?
5. Bu bağlamda intihal ve telif hakkını açıklar mısınız?

G. Değerlendirme Soruları

1. Ödevinizi başka hangi format/formatlarda sunmak isterdiniz? Neden?
2. Ödevinizde başka hangi katmanlar işaretleri kullanmak isterdiniz?
3. Çok katmanlı (multimodal) bilgi okuryazarlığını nasıl tanımlarsınız?
4. Günlük yaşantınız ve akademik çalışmalarınızı da düşünürseniz, bu kurusun sonunda sizde ne tür kazanımlar sağladı.

ÖZGEÇMİŞ

KÜBRA AYIK

Eğitim Bilgileri

➤ Üniversite

Atatürk Üniversitesi
Bilgi ve Belge Yönetim
Lisans – 2010-2014

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
Tezli Yüksek Lisans – 2014- 2017

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
Doktora- 2018- 2022

➤ Lise

Erzurum Lisesi (Anadolu Lisesi)
Matematik -Fen –2005-2009

Akademik Çalışmalar

➤ Makaleleri

a) AYIK, K. (2019). Arşivlerin Tanıtımsal Pazarlama Çalışmalarında Web ve Sosyal Medya Araçlarının Kullanılması: Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı Örneği. Bilgi ve Belge Araştırmaları , (12) , 33-61

b) Ayık, K. & Ayık, Z. (2021). Utilization of Library Facilities by Pre-Service Science Teachers: Information Literacy and Scientific Literacy Perspectives . Bilgi Ve Belge Araştırmaları , (15) , 59-71 . DOI: 10.26650/bba.2021.15.03

c) Ayık, K., & Yılmaz, M. (2021). Cataloging Consistency in Access Points: Academic Libraries of Turkey. Cataloging & Classification Quarterly, 1-21.

d) Ayık, K. & Canatar, M. (2022). How Post-Graduate Information Science Students Design Information Resources? Multimodal Information Literacy Perspectives . Bilgi ve Belge Araştırmaları , (17) , 81-102 . DOI: 10.26650/bba.2022.17.1109755

➤ Bildiri/Sempozyum

a) Özyurt, K., Selçuk, H. B., Uçar, A.C., ve Erven, Ö “Erzurum’da BirKültür Hazinesi: Seyfettin Özege Nadir Eserler Dermesi”. Düünden Bugüne Erzurum Sempozyumu, Mayıs 2013. Erzurum, Türkiye

b) Özyurt K. ve Sağlam M. “Yeni Nesil Kataloqlama: QR Kodunun Kütüphanelerde Kullanımı”. Uluslararası Bilgi ve Belge

Yönetimi Alanında Bilgiye Erişim/Kataloglama Sorunları
Sempozyumu 14-15 Eylül 2017, İstanbul, Türkiye

➤ **Projeler**

a) LEAD “Learning in Difficult Times” **Eramus+** 2021-2-TR01-
KA210-ADU000050028, Pozisyon: **Araştırmacı** (2022-2023)

b) GIFTLED- A ‘Learn by Design’ - Digital Toolkit to Include
Gifted Individuals in STEAM Education, **Erasmus+** KA220-
SCH, Pozisyon: **Araştırmacı**, (Kabul Edildi, 2022-2024)

➤ **Tez**

-Özyurt, K. (2017). *Türkiye'deki Üniversite Kütüphanelerinin
Kataloglama Uyumu Ölçümü Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek
Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü.

