

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÇALIŞMALARINDAKİ BİLGİ
KİRLİLİĞİNE VE BİLGİ KİRLİLİĞİ İLE BAŞ ETME STRATEJİLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

MERVE CAĞLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÇALIŞMALARINDAKİ BİLGİ
KİRLİLİĞİNE VE BİLGİ KİRLİLİĞİ İLE BAŞ ETME STRATEJİLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

MERVE CAĞLI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mükerrerem AKBULUT-TAŞ
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre Sezgin
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Cenk AKAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2022

Merve CAĞLI

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÇALIŞMALARINDAKİ BİLGİ KİRLİLİĞİNE VE BİLGİ KİRLİLİĞİ İLE BAŞ ETME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Merve CAĞLI

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mükerrerrem AKBULUT-TAŞ

Ekim 2022, 195 sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğine ve bilgi kirliliği ile baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve bilgi kirliliği kavramlarıyla ilgili ön bilgiye sahip olma değişkenleri açısından incelemektir.

Yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Adana ilinde bulunan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 1188 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen çevrimiçi anket kullanılmıştır. Anket geliştirildikten sonra anket maddeleri Google Forms çevrimiçi ortamına aktarılmış ve katılımcıların çevrimiçi olarak anketi yanıtlayabilmeleri için tüm koşullar sağlanmıştır. Araştırmada anketten elde edilen veriler için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır ve veriler Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilginin kalitesinden kaynaklanan bilgi kirliliğinin farkında oldukları, yeni bir gelişim olan yanlış bilginin türlerini içeren kişilerin davranışlarından kaynaklı bilgi kirliliği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve bilgi kirliliği ile başa çıkma konusunda yeterliliklerinin artırılması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bilginin kalitesinden ve kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine

ilişkin görüşlerinde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarından daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ön bilgilerinin eksik olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerde ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek madde ortalamasına ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek madde ortalamasına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerinde ön bilgi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilgi kirliliği, bilgi kalitesi, bilgi kirliliği ile baş etme stratejileri, yanlış bilginin türleri

ABSTRACT**EXAMINATION OF TEACHER'S OPINIONS ON KNOWLEDGE POLLUTION
IN ACADEMIC STUDIES AND STRATEGIES TO COPE WITH
INFORMATION POLLUTION****Merve CAĞLI****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assist. Prof. Dr. M kerrem AKBULUT TAŞ****October 2022, 195 pages**

The purpose of this research is to examine the views of pre-service teachers on information pollution in their academic studies and strategies to cope with information pollution in terms of gender, grade level, department, and prior knowledge about the concept of information pollution.

The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. 1188 teacher candidates studying in different departments of  ukurova University Faculty of Education in Adana participated in the research. An online questionnaire developed by the researcher was used as a data collection tool in the research. After the survey was developed, the survey items were transferred to the Google Forms online environment and all conditions were met for the participants to answer the survey online. In the study, frequency and percentage distributions were calculated for the data obtained from the questionnaire and the data were analyzed with the Mann Whitney U test and the Kruskal-Wallis test.

As a result of the research, it was determined that pre-service teachers were aware of the information pollution caused by the quality of the information, they did not have enough information about the information pollution caused by the behaviors of the people who included the types of false information, which is a new development, and their competence in dealing with the information pollution should be increased. It was determined that the views of teacher candidates on information pollution in their academic studies differed significantly according to gender, class, department, and prior knowledge variables. Accordingly, it has been concluded that male pre-service teachers

have higher item averages than female pre-service teachers in their views on information pollution caused by the quality of knowledge and the behaviors of people, and fourth-grade pre-service teachers have higher item averages than other pre-service teachers. In addition, it was concluded that the prior knowledge of the pre-service teachers was incomplete. Regarding the ways of coping with information pollution, it was concluded that female teacher candidates had a higher item average than male teacher candidates, and third-grade teacher candidates had a higher item average than other classroom teacher candidates. It was concluded that the prior knowledge levels of the pre-service teachers were high in their views on ways to cope with information pollution.

Keywords: Information pollution, information quality, strategies to cope with information pollution, types of misinformation

ÖN SÖZ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğine ve bilgi kirliliği ile baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın ortaya çıkıp sonuçlanması sürecinde manevi olarak destek ve katkılarını sunan ailem, hocalarımın anlayışları ve gönüllülükleri ile destek olan lisans öğrencileri ve birçok insanın emeği vardır. Öncelikle araştırma konusuna dair araştırma süreci boyunca akademik katkılarıyla desteklerini esirgemeyen, her zaman bana zaman ayıran, çalışmaktan zevk aldığım, benim için değerli ve özel olan, tekrar danışman seçimi olsa yine seçeceğim danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mükerrerem AKBULUT TAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamda bana büyük bir destek sağlayan, her zaman yanımda olan ve jüri üyem olmasından onur duyduğum değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi M. Emre SEZGİN'e sonsuz şükranlarımı sunarım. Jüri üyem olarak Mersin Üniversitesi'nden katılan Doç. Dr. Cenk AKAY Hocam'a çalışmama sağladığı değerli görüş ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Farklı görüşleri araştırmamı anlamlı kılan araştırmamın sevgili öğretmen adayları katılımcılarına teşekkür eder, eğitim hayatları boyunca başarılarının devamını dilerim. Her zaman yanımda olan, desteğini hep hissettiğim yakın dostlarım, annem, babam ve kız kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Merve CAĞLI

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ.....	viii
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bilgi Nedir?.....	9
2.2. Bilgi Türleri	11
2.2.1. Gündelik Bilgi	11
2.2.2. Dinsel Bilgi.....	12
2.2.3. Teknik Bilgi.....	12
2.2.4. Sanatsal Bilgi	13
2.2.5. Bilimsel Bilgi.....	13
2.2.6. Felsefi Bilgi	14
2.3. Bilgi Edinme	14
2.4. Bilgi Kaynakları.....	15
2.4.1. Bilgi Kirliliğinin Tanımı.....	17
2.4.2. Bilgi Kalitesi.....	20

2.4.3. Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Bilgi Kirliliği.....	24
2.4.4. Bilgi Kirliliğinin Kaynakları.....	28
2.4.5. Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Stratejileri	31
2.5. Eğitimde ve Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Bilgi Kirliliğinin Önemi	35
2.6. İlgili Çalışmalar	36

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Aracı	41
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Bulgular	45
4.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Ön Bilgiye Sahip Olma Değişkenleriyle Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular	47
4.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	48
4.2.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen İlişkin Bulgular.....	49
4.2.3. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular.....	54

4.2.4. Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	73
4.3. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Bilgi Kirliliğine İlişkin Bulgular	75
4.4. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Ön Bilgiye Sahip Olma Değişkenleriyle Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular	76
4.4.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	77
4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular .	78
4.4.3. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen İlişkin Bulgular	81
4.4.4. Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	92
4.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	93
4.6. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Ön Bilgiye Sahip Olma Değişkenleriyle Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular .	97
4.6.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	97
4.6.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular	100

4.6.3. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen İlişkin Bulgular.....	111
4.6.7. Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	151

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Tartışma.....	155
5.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Bilgi Kirliliğine İlişkin Tartışma.....	157
5.3. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	158

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	162
6.1.1. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Sonuçlar.....	162
6.1.2. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	165
6.1.3. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	167
6.2. Öneriler	170
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	170
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	171

KAYNAKÇA.....	172
EKLER	181



KISALTMALAR

- AÖ:** Almanca Öğretmenliği
BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
FBÖ: Fen Bilgisi Öğretmenliği
FÖ: Fransızca Öğretmenliği
İÖ: İngilizce Öğretmenliği
İMÖ: İlköğretim Matematik Öğretmenliği
OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği
PDR: Rehberlik ve Psikolojik Danışma
RİÖ: Resim-İş Öğretmenliği
SÖ: Sınıf Öğretmenliği
SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
TÖ: Türkçe Öğretmenliği

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	41
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşleriyle İlgili Frekans Ve Yüzde Dağılımı	45
Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4. Sınıfa Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	49
Tablo 5. Anlamlı Farklılaşma Görülen Soruların Sınıflar Arası Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52
Tablo 6. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	54
Tablo 7. Almanca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmalarıyla İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 8. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 9. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 10. Fransızca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 11. İngilizce Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 12. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 14. Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	70

Tablo 15. Resim-İş Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 16. Sınıf Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımı	76
Tablo 20. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 21. Sınıfa Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 22. Anlamlı Farklılaşma Görülen Soruların Sınıflar Arası Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 23. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 24. Almanca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 25. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 26. Fransızca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 27. İngilizce Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 28. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88

Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 30. Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 31. Resim-İş Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 32. Sınıf Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları	91
Tablo 33. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmalarını İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı.....	93
Tablo 36. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	98
Tablo 37. Sınıfa Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	101
Tablo 38. Anlamlı Farklılaşma Görülen Soruların Sınıflar Arası Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 39. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Bölüme Göre Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	111
Tablo 40. Almanca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	121
Tablo 41. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları	124
Tablo 42. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	127

Tablo 43. Fransızca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	131
Tablo 44. İngilizce Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	134
Tablo 45. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	138
Tablo 46. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	141
Tablo 47. Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	144
Tablo 48. Resim-İş Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	146
Tablo 49. Sınıf Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	148
Tablo 50. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	150
Tablo 51. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	151

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi	179
Ek 2. Uygulama İzin Belgesi	183
Ek 3. Anket Geliştirme Sürecinde Kullanılan Uzman Değerlendirme Formu.....	186
Ek 4. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarındaki Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Anket Formu	190



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine ve problem cümlesine, araştırmanın genel amacına ve sorularına, araştırmanın önemine, sayıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem

“İnsan doğası gereği şüphe duyan, merak eden, araştırman, sorgulayan, bilen ve düşünen bir varlıktır” (Tunalı, 2019, s.95). İnsanlar dışsal gerçekliği bilme ve anlama çabası içerisinde. İnsanın bu çabası yaşamın çeşitli yönleriyle ilgili bilgi birikimi oluşturmalarını ve bu birikimleri gelecek nesillere taşımasını sağlamıştır. Bilginin duraksamadan yayılması insanları, günümüzde içinde bulunduğumuz ve bilgi toplumu olarak nitelendirdiğimiz bir çağa getirmiştir. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgi yayılması da hızlanmıştır. Bilgi doğru olması gereken ve iyi biçimlendirilmiş anlamlı verileri ifade etmektedir (Chen ve Floridi, 2013). Günümüzde bilgi, yeni anlamlar kazanmış ve birbiriyle ilişkili üç kavram oluşmuştur. Veri (data), olayların, insanların, kaynakların ve koşulların temsillerinden meydana gelmiştir ve sayılar, metin ve grafikler gibi farklı biçimlerde olabilmektedir (Davis, 2000). Bilgi (information) ise verilerin işlenmesinin sonucu, bir analiz, alıcının bir miktar anlayış çerçevesinde karar aldığı anlamı taşır. Birikimli öğrenme ve uzmanlık ile beraber bireylerin anlamlandırdığı bilgi (knowledge) ortaya çıkmakta, bu bilgi bellekte işlenerek düzenlenir ve anlamlandırılır.

Bilginin doğru ve erişilebilir olmasının yanı sıra bilginin kaynağı da önemlidir. Felsefe tarihinde bilginin kaynağı konusunda 3 temel görüş öne çıkmaktadır (Yalçın, 2016). Bunlar, deneycilik (ampirizm) ve akılcılık (rasyonalizm) ve onların birleşimi niteliğinde sezgiciliktir. Deneyciler, bilginin tek kaynağının deney olduğunu savunurken akılcılar bilginin kaynağının deneyin yanı sıra doğuştan gelen ve akılla elde edilen bazı bilgiler olduğunu savunmuşlardır. Sezgicilik ise doğa ötesi kavramların akıl ile elde edilemediğini, zihnin özel bir eylemi olan sezgi yoluyla elde edildiğini savunmaktadırlar (Korlaelçi, 2019). Hume bilgi kaynağını izlenimlerin oluşturduğunu belirtmiştir (Akt. Akkaya, 2019). Buna göre işitirken, koklarken, görürken olup biten her şey zihinde algılara olanak vermekte ve izlenimler oluşmaktadır. İzlenimlerin yoğunlaşmış şekillerinden ideler oluşmakta ve bunların temelinde de deney ve duyular

yer almaktadır. Deneycilikte akıl duyular ile elde edilen bilgilerin eleştirisini ve sentezlemesini sağlamaktadır. Bilimin hakikatin kendisi olduğuna dair bir inanç olan akılcılık bilgi edinmede doğuştan gelen fikirleri ve aklın ilkelerini belirleyici olarak kabul etmektedir (Söğütlü, 2008). Akıl yürütme ile birçok bilgiye erişmek mümkün olmakla beraber deney ve gözlem olmaksızın bilgi edinmek ve üretmek mümkün olmamaktadır.

Doğruluğu ve güvenilirliği yüksek bir bilgi üretimi, büyük bilgi yığınlarının içerisinde doğru zamanda, alakasız olmayan, birbirini kopyalayan bilgilerden arınmış, kasıt içermeden oluşturulmuş veriler ile mümkün olmaktadır. Yanlış bilgiler bilgi üretiminde olumsuzluklar oluşmakta ve yayılımı gerçekleştirildikçe, gerçekliğini koruyan bilgi zaman içinde kaybolmaktadır. Kitaplar, dergiler, gazeteler, ders kitapları ve akademik alanda yazılan birçok basılı bilgiye erişim kaynağı ağ ortamına aktarılmış ve bilgi bu sayede sınırsız denilebilecek erişim kaynaklarında yer alır hale gelmiştir (Özdemir, 2016). Bu kaynakların kontrolsüzce çoğalması bilginin yığınlar halini alması ile sonuçlanmış, düzensiz ve güvenilir olmayan bilgiler ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler, doğru ve güvenilir bilgiye erişmek isteyen bireyler için bir engel niteliği taşımakta ve doğru, geçerli ve güvenilir bilgi edinimini zorlaştırmaktadır.

Pandita (2014), bilgiye erişmede kullandığımız bilgi teknolojileri, dergiler ve kitaplar gibi kaynakların bizi doğru bilgiye götürmesi ile birlikte aynı zamanda uzaklaştırdığını da belirtmektedir. Pandita, bilgiye erişmede kullanılan denetimi, düzenlemesi, güvenilirliği ve doğruluğu yapılmamış kaynakların bilgi kirliliğini artırdığını belirtmiştir. Head, Archer ve Yuan (2000), gereksiz bilgi yığınları içerisinde doğru ve güvenilir bilgiyi aramanın ve bulmanın zor olduğunu, bireylerin karar verme konusunda etkilendiklerini ve sonuç olarak da bilgiye yönelimde bozuklukların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bireylerin edindikleri bilgilerin gerçekliğini ve doğruluğunu araştırmaları, doğru bilgi edinme ve düşünme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla gerçekliği ve doğruluğu bilinmeden edinilen bilgi, bilgi kirliliğinin önemli bir çıkış noktasıdır. Öyleyse günümüzde bilginin hayat döngüsü yani bilgilerin üretildiği andan değiştirilip yeniden üretildiği ana kadarki işlemler hakkında bilgi sahibi olmanın, bilginin kontrol edilmesi, edinilmesi ve üretimi açısından zorunlu hale geldiği düşünülebilir. Beath, Becerra-Fernandez, Ross ve Short (2012), bilgi kirliliğinin, bilginin hayat döngülerinin bilinmemesi durumunda daha çok yayılacağını, doğru ve güvenilir bilginin önemi kavratılırsa böyle bir sorunun zaman içerisinde en aza düşürüleceğini belirtmiştir. Bilgi kirliliğinin önlem alınamaz bir hale ulaşmadan önce

engellenmesi, bireylere doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılacağına öğretilmesi gerekmektedir (Pandita, 2014). Araştırmacılar küresel çapta bilgi kirliliğinden kaygı duyduklarını belirtmekte, doğru ve güvenilir bilgi konusunda insanların bilinçlendirilmesi için çalışmaların yapılması gerektiğini ve bunun bilgiyi edinmek kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca alakalı ve alakasız yığın halinde içeriklerin bilgiyi arayan kişinin neyi aradığını unutturduğunu ve asıl aranan bilginin bu sırada zihinde kaybolduğunu ve beklenen yararı elde etmenin zorlaştığını belirtmişlerdir (Nielsen, 2003). Ulaşılan bilgide istenen bilgiden fazla bilginin yer alması bireylerin karar vermelerini etkilemekte ve karşılaşılan bilgi yığnında doğru ve güvenilir bilgileri seçme konusunda zihinde şüphe yaratmaktadır.

Bilgi kirliliği alanyazında birkaç şekilde tanımlanmaktadır. Avrupa Konseyi, 27 Eylül 2017 tarihinde “Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making” (Bilgi Bozukluğu: Araştırma ve Politika Oluşturma İçin Disiplinlerarası Bir Çerçeveye Doğru) başlıklı bir makale yayımlamış ve “yalan haber” (fake news) kavramına indirgenmiş olan bilgi kirliliği sorununu daha geniş bir çerçevede incelenmeye başlanmıştır (Silsüpür, 2018). Araştırmacılar bu çerçeveyi dezenformasyon, mezenformasyon ve malinformasyon olarak üç ayrı kavram ile yayılan bilginin yanlışlığı ve hedeflenen zarar verme boyutları olarak ele almışlardır. Iqbal, Yang, Nawaz ve Iqbal’a (2019) göre bilgi kirliliği, alakasız, güncelliğini yitirmiş, hatalı ve istenmeyen bilgilerdir. Güngör (2010), bilgi kirliliğini birçok farklı kaynaktan elde edilen, doğruluğu denetlenmeden ve birtakım amaçlar çerçevesinde hazırlanmış bilgiler olarak tanımlamıştır. Wang, Jiang, Meier ve Zeng (2012), bilgi kirliliğini daha az önem taşıyan, istenmeyen, alakasız, kimliği belirsiz, yararsız, güvenilmez, doğruluğu olmayan ve kesinlikten yoksun bilgilerin tamamı olarak tanımlamaktadır. Gülseçen (2014) ise bilgi kirliliğini, alakalı ve alakasız yığın halinde gerçekliği doğrulanmamış bilginin, bilginin yönetilmesinde olumsuz rol oynadığını ve bireylerin yanlış çıkarımlar yaptığını belirtmiştir. Yapılan tanımlar incelendiğinde bilgi kirliliğinin, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliği denetlenmeden hazırlanan bilgiler olduğunu belirtebiliriz. Dolayısıyla bilgi kirliliğinin, özellikle bilginin kullanılması ve yönetilmesi sürecinde olumsuz bir etkiye yol açtığı düşünülebilir.

Edinilen bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmanın bilginin doğruluğuna karar vermeyi olumlu etkilediği ve yanlış bilginin edinimini azalttığı ifade edilmektedir (Rapp, Hinza, Kohlhepp ve Ryskin, 2014). Bilgilerin inandırıcılığının değerlendirilmesi, kaynaklarının incelenmesi ve paylaşılrken doğrulanması, eleştirel bir bakış açısını

gerektirmektedir (Sinatra ve Lombardi, 2020). Pennycook, McPhetere, Zhang, Lu ve Rand (2000), bireylerin bu tür davranışları kendiliğinden edinmesini beklemenin varsayılamayacağını ifade etmektedir. Bilgiyi değerlendirmede etkili olan mekanizmaların yokluğunda, öğrenciler sonsuz ve çelişkili bilgi parçalarından hangisini seçeceklerine ve hangilerinden şüphe edeceklerine karar vermekte zorlanabilirler (Eshet, 2004). Medya Okuryazarlığı bu durumda doğru bilgiye ışık tutmakta ve eleştirel düşünen bir medya okuryazarı edindiği bilgileri ayrıntılı bir biçimde ele alabilmektedir (Kurt ve Kürüm, 2010). Ayrıca medya okuryazarı olmak sorgulama, çarpıtma ve kasıtlı olarak üretilmiş bilgileri fark edebilme, açık fikirli olma gibi özellikleri edinmeyi gerektirmektedir (Ekinci ve Aybek, 2010). Eğitimde teknolojiden yararlanmak öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerden biri olarak belirtilmektedir (Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan, 2017). Teknolojinin eğitimde aktif bir şekilde kullanılmasından dolayı bilgiyi ararken dijital okuryazarlık becerileriyle oluşabilecek bilgi kirliliğinin önlenebileceği düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık teknik, bilişsel ve sosyo duygusal becerileri içermektedir (Ng, 2012). Teknik bilgilerin yanı sıra bilgi yığınlarıyla karşılaşılınca hangi bilgilerin kullanılacağı hangi bilgilerin ise göz ardı edileceği önem taşımaktadır. Bilgi okuryazarlığı becerisi bilgi tüketicilerinin bilgiyi eğitilmiş ve etkili bir şekilde değerlendirmek için kullandıkları bilişsel becerileri ifade etmektedir. Bilgi okuryazarlığı kavramının tanımı ilk olarak Zurkowski (1974) tarafından yapılmış ve bu tanımda bireyin özelliklerine odaklı becerilerden söz edilmiş, bilgiye dayalı çözüm üreten bireyler ve bilgiye erişim kaynaklarını kullanmak için gereken beceriler belirtilmiştir (Akt. Kurbanoglu, 2010). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, hatalı ve alakasız bilgilerin tanımlanmasını ve bu bilgilerin öğrencilerin düşünce sistemine sızmasını önlemeyi amaçlamaktadır. Bilgi okuryazarı olan bireyler eleştirel düşünmeye bilginin kalitesinden şüphe etmeye ve resmi makamlarca açıklanan bilgileri dahi sorgulamaya eğilimlidirler. Bilgi okuryazarlığı kavramı temel bilgi becerilerini, teknolojik becerilerini, yaşam boyu öğrenme becerilerini, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini ve bazı etik konuları, iletişim ve değişikliğe uyum sağlama becerilerini içermektedir. Öğretmenler nitelikli bilgi edinebilen, doğru bilgiye ulaşmanın yollarını bilen ve bu bilgileri anlamlandırabilen, öğrendiği bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve bu bilgileri de sorunların çözümlerinde kullanabilen bireyler olmalıdır. Bu özellikler çerçevesinde eğitimin niteliği önemli oranda öğretmenin niteliğine bağlıdır denilebilir. Eğitim sürecinde öğretmenlerin de bu özelliklerinin ölçülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Polat ve Odabaş (2008) çalışmalarında öğretmenlere yönelik bir bilgi okuryazarlığı ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma beceri düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmasını önermektedirler. Özgür (2016), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada sonuç olarak her iki kavram arasında pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin artırılması için öncelikle öğretim programı, ders içerikleri ve öğretme-öğrenme süreçlerinin bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerini olumlu yönde değiştirecek şekilde yeniden düzenlenmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Demiralay ve Oran (2010) öğretmen adaylarının çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojilerini sıklıkla ve en az orta düzeyde kullandıklarını, bilgi ve iletişim teknolojilerine farklı yerlerden eriştiklerini ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının, bilgisayar ve interneti kullanma deneyimlerine, beceri düzeylerine, sıklıklarına, bilgisayara erişim koşullarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemişlerdir. Ünal ve Er (2015) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmadığını ve bu aşamada gerekli önlemlerin alınarak bir bilinç kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmak için üniversitede eğitim öğretim sürecinde öğretim elemanlarının derslerinde öğretmen adaylarına konuyla ilgili rehberlik etmelerinin ve bir bilinç kazandırmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirmelerinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Pan ve Akay (2016), bilgi kirliliğinin etkilerini azaltıp eğitim kalitesini artırabilmek için bilgi okuryazarlığı ve doğrulanmış bilgilerin seçiminin önemini belirtmiş, bunun sonucu olarak da öğretmen adayları ve gelecekte yetiştirecekleri bireylerin üzerinde etki sağlayacağını düşünerek çalışmalarına yön vermişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bilgiye erişim yolunda karşı karşıya kaldıkları bilgi kirliliğine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Walraven, Brand-Gruwel ve Boshuizen (2008), bilgi arama ve ulaşılan bilgilerin işlenmesini, öğrencilerin farklı kaynaklardan ulaştıkları bilgilerin doğrulanması, değerlendirilmesi, düzenlenmesi ve sentezlenmesini içeren karmaşık bir süreç olarak gözlemlemiştir. Öğretmenlerin bu kirlilikle başa çıkmalarının ve öğrencilere rehber olmalarının önemi öncelikler arasında yer almaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile

birlikte, özellikle eğitim sürecindeki olumlu etkileri ve bunların yaygın kullanımı, yeni ve stratejik yöntemlerin de bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olarak geliştirilmesini sağlamıştır.

Eğitim amaçlı kullanılan her bilgiye erişim yolu öğrenme ve öğretim alanındaki gelişmeler nedeni ile aynı zamanda bir bilgi kirliliğini de beraberinde getirmektedir. Fırat ve Kurt (2015), öğretmen adaylarının doğru bilgiye ulaşma konusundaki sıkıntılarını incelerken belirli bir konuda bilgiye ulaşmak isteyen öğretmen adaylarının internette ilgisiz, yanlış ve güvenilir olmayan birçok bilgiyle karşılaştıklarını belirterek bilgi kirliliğine dikkati çekmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu kirlilikle başa çıkmalarının, mesleki bilgi ve becerilerinin niteliğini etkileyebileceği için önemli olduğu düşünülmektedir. Turan (2019), öğretmenlerin öğrencilerine sundukları bilgileri edinirken çeşitli kaynaklardan yararlandıklarını, bu kaynaklar arasında güvenilirlik açısından farklar olduğunu, bundan dolayı da öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin bu kaynaklardaki bilgilerin niteliğini ve güvenilirliğini değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Nitelikli ve güvenli bilgi eğitim sürecinde aktarılabilirlik, süreklilik ve kalıcılık açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde doğru, güvenilir ve nitelikli bilgiyi arama becerilerini edinmelerinin ileriki mesleki yaşamları açısından da önemli olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının araştırmak istedikleri konu ile ilgili yanlış, ilgisiz ve kaynağı belli olmayan bilgilere ulaşması, onların bilgiyi yönetmelerine ve düzenlemelerine engel olacağı, dolayısıyla da aktarılmasında sorunların doğmasına neden olacağı düşünülebilir. Nitekim Ay ve Seferoğlu (2017), öğrencilerin akademik başarıları ve bilgiyi arama stratejilerini incelemiş, öğrenme ve öğretme sürecinde bilgiye her zamankinden daha kolay erişim sağlandığını ve bu bilgilerin nitelik ve kaynağının sorgulanır hale geldiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar bilgilerin niteliğinin anlaşılmasındaki bu zorluğun öğrencilerin bilgiyi düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın problemi, “öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğinin nedenlerine ve bilgi kirliliği ile baş etme yollarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğinin nedenlerine ve baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerini sınıf düzeyine, bölüme, cinsiyete ve bilgi kirliliği kavramıyla ilgili ön bilgi değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebepler sonucu oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri sınıf düzeyine, bölüme, cinsiyete ve ön bilgi durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri sınıf düzeyine, bölüme, cinsiyete ve ön bilgi durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları sınıf düzeyine, bölüme, cinsiyete ve ön bilgi durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi birikiminin artması ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle bilginin kaynağının çeşitli alanlara dağılmasından dolayı öğretmen ve öğretmen adayları birçok bilgiye kısa sürede ulaşabilmektedirler. Web teknolojilerindeki ilerlemeye ek olarak, internette yürütülen öğrenme-öğretme faaliyetleri hızlı bir şekilde çeşitlilik kazanmaktadır. Bu bağlamda farklı öğrenme ve öğretme ortamları geliştirilmiştir. Eğitim amaçlı birçok bilgi kaynağı kullanılmakta ve bu kaynaklardaki bilgi kirliliği öğretmen ve öğretmen adaylarına da ulaşmaktadır.

Günümüzde bireylerin becerikli bilgi üreticileri ve tüketicileri olmaları zorunluluk haline gelmiştir denilebilir. Teknolojinin gelişimiyle beraber, geçmişteki basılı kaynaklar için gerekli olan kullanım becerilerinin yanısıra bilgi üretiminde ve tüketiminde yeni becerilerin de kazanılması kaçınılmazdır. Bu beceriler doğru ve güvenilir bilgiyi elde etmede ve paylaşmada etkili olmaktadır. Yanlış bilgi edinilmesi yanlış öğrenmeye ve gelecek nesillere de bilginin yanlış olarak aktarılmasına neden olabilir. Bilgi kirliliğini fark edebilmek ve nasıl baş edileceği konusunda bilgi sahibi

olmak nitelikli bilgi edinmeyi sağlayabilir. Bilgi kirliliğinin oluşumunda bilgi kalitesinin yetersiz olması ve kişilerin kasıtlı veya kasıtsız yanlış bilgi yaydılarının farkında olması yanlış bilgiyi fark etmede önemli iki etkindir. Araştırmada bu iki durum ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmakta ve yanlış bilgiyi fark etmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Bilgi kirliliğinin farkında olunmasının yanında bu durumla nasıl baş edileceği ve doğru bilginin nasıl ayırt edileceği de önem taşımaktadır. Edinilen bilgilerin kalitesine dair olumsuz nitelikler ve kasıtlı veya kasıtsız olarak kişiler vasıtasıyla sunulması bireyleri bilgi kirliliği ile baş etmeye zorunlu kılmaktadır. Bilgi kirliliğinin farkında olunması ve önlenabilir boyutlarının öğrenilmesi yanlış bilgilerin nasilden nesile geçmesini önlemekte ve bilgi edinimini daha sağlam bir hale getirmektedir. Araştırma sonuçlarının bireylerin her bilgiyi doğru kabul etmeme, yanlış olduğunu düşündükleri bilgilere yaklaşımları, yanlış bilgileri nasıl doğrulayacakları, bilgilerin kalitesi ve yanlış bilgi üretimi konusunda daha bilinçli olacakları düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracı olan anket formunda bulunan sorulara samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1 Bu araştırma Adana ilinde bulunan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
- 2 Araştırma verileri araştırma problemi doğrultusunda geliştirilen anket verilerinden elde edilen bulgularla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma konusuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Bilgi Nedir?

İnsanlığın evriminin temelini bilgi kavramı oluşturmuş ve bilginin tartışma konusu olması Sokrates'in "bilginin sınırları nelerdir?" sorusuyla başlamıştır (Güçlü ve Sotiropfski, 2006). Beşinci yüzyıl boyunca bilgi, ürünlere, aletlere ve süreçlere uygulanmıştır. Bu durum Birinci Sanayi Devrimini ortaya çıkarmıştır. İkinci aşama olan 1880'den başlayan ve İkinci Dünya Savaşı'yla sonlanan dönemde ise bilgi, işlere uygulanmaya başlanmıştır. İkinci Dünya Savaşı bittikten sonra başlayan son aşamada ise bilgi kendisine uygulanmıştır. Bilgi burada üretimin en önemli unsuru haline gelmiştir, emek ve sermaye unsurlarını bir tarafa itmiştir. Külcü (2018) ise bilginin serüveninin felsefi tartışmalardan iktisadi ve sosyal bilimlere taşındığını ve devamında da teknolojiye yeni anlayışlar kazandırdığını dile getirmektedir.

Bawden ve Robinson (2012), bilgiyi, bağlam içinde anlam sağlayan ve anlamayı teşvik eden karmaşık bir kavram olarak öne sürmektedir. Cevizci'ye (2020) göre bilgi üç temel unsuru içermektedir. Birinci unsur bilginin öznesi olan "bilen zihin", ikinci unsur bilginin nesnesi ya da konusu olan "şey" ve üçüncü unsur ikisi arasındaki ilişkinin ya da etkileşimin sonucu olan "şey"dir. Chen ve Floridi (2013) için bilgi, doğru olması gereken iyi biçimlendirilmiş ve anlamlı verilerdir. Kesinliği eksik olan bilgiler kafa karışıklığına neden olabilir, buna karşın iyi biçimlendirilmiş bağlamlar ile bu belirsizlikler çözülebilmektedir.

Davis (2000) verinin(data), olayların, insanların, kaynakların veya koşulların temsillerinden oluştuğunu belirtmiştir. Gösterimler sayılar, kodlar, metinler, grafikler veya resimler gibi çeşitli biçimlerde temsil edilebilmektedir. Bilgi ise, verilerin işlenmesinin bir sonucudur. Alıcıya bir miktar anlayış, içgörü, sonuç, karar, sınırlama veya tavsiye sağlar. Bilgi bir rapor, bir analiz, anlamlı bir çıktıda düzenlenmiş veriler, sözlü bir yanıt, bir grafik, resim veya video olarak temsil edilebilir. Doğru ve gerekçeli bilgi olarak bilginin de anlayışı, deneyimi, birikimli öğrenmeyi ve uzmanlığı iletmek için düzenlenen ve işlenen bilgiler olduğunu belirtmiştir.

Davenport ve Prusak (1998), verileri, olaylarla ilgili bir dizi ayrık, nesnel olgu olarak tanımlamıştır. Veriler en kullanışlı şekilde, işlemlerin yapılandırılmış kayıtlarıdır. Bilgi ise, alıcının bir şeyi algılama biçimini değiştirmek, onun yargısı ve davranışı üzerinde bir etkiye sahip olmak içindir. "Bildirmek" kelimesi aslında "şekil vermek" anlamına gelmektedir ve bilgi, onu alan kişiyi şekillendirmek, bakış açısında veya iç görüşünde bir fark yaratmak içindir. O halde, birey aldığı mesajın gerçekten bilgi olup olmadığına, yani onun gerçekten bilgilendirici olup olmadığına alıcı kendisi karar vermektedir.

Davenport ve Prusak'ın (1998) yapmış olduğu çalışmada, doğru ve gerekçeli bilginin veri ve bilgiden farklı olarak, yargı içerdiği de belirtilmektedir. Doğru ve gerekçeli bilgi, yeni durumları ve bilgileri zaten bilinenlerin ışığında yargılamakla kalmaz, yeni durumlara ve bilgilere yanıt olarak kendisini yargılar ve geliştirir. Doğru ve gerekçeli bilgi, çevre ile etkileşime girdikçe büyüyerek değişen canlı bir sisteme benzetilebilmektedir.

Bilginin keşfinin zorluklarına dikkat çeken Buckland'e (1991) göre bilgi, bilgilenmek, cehaletin ve belirsizliğin azaltılmasıyla ilgili olduğundan, bilgi teriminin kendisinin muğlak olması ve farklı şekillerde kullanılması ironiktir. Bilginin çeşitli anlamlarıyla karşı karşıya kaldığımızda, en azından yararlı bir yaklaşım sergileyebiliriz. Örneğin "bilgi" teriminin kullanıldığı bağlamları belirlemeye çalışabiliriz. Tanımlar tam olmayabilir, bu kullanımlar arasındaki sınırlar belirsiz olabilir ve böyle bir yaklaşım, bilginin tek doğru anlamını oluşturmaya kararlı kimseyi tatmin edememektedir. Ancak ana kullanımlar tanımlanabilir, sıralanabilir ve karakterize edilebilirse, o zaman bir miktar ilerleme kaydedilebilmektedir. Buckland (1991), bilgiyi üç temel kullanımla tanımlamıştır:

- 1) **Bilgi Edinme Süreci Olarak Bilgi:** Birisi bilgilendirildiğinde, bildikleri değişir. Bu anlamda "bilgi" "bilgilendirme eylemidir; bazı gerçeklerin veya olayların bilgisinin veya haberinin iletilmesi; bir şeyi anlatma eylemi ya da gerçeğinin söylenmesidir.
- 2) **İletilen Bilgi Olarak Bilgi:** Belirli bir olgu, konu veya olayla ilgili olarak iletilen bilgi, hakkında bilgi verilen veya söylenen, istihbarat ve haberlerdir. İletilen bilgi olarak bilgi belirsizliği azaltan bir bilgi kavramı olarak görülebilir.

- 3) **Veri ve Belgeler Gibi Şeyler Olarak Bilgi:** Bilgi terimi, bilgi verici olarak kabul edildiğinden “bilgi” olarak anılan, “bilgiyi aktarma veya iletme niteliğine sahip olan veri ve belgeler gibi” nesneler için de nitel olarak kullanılmaktadır. Bilgi öğreticidir.

Türk Dil Kurumu (t.y.) bilgiyi, “İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, insan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü ve genel olarak ve ilk sezi durumunda zihnin kavradığı temel düşünceler” olarak tanımlamaktadır.

Chen ve Floridi’ye (2013) göre çevresel (doğal olarak da bilinen) bilgi, iyi biçimlendirilmiş verileri ifade etmektedir ve buna örnek olarak da kesilmiş bir ağaç gövdesinin ahşabında görülebilen eş merkezli halkalar serisinin, yaşıyla bağıntılı olduğu verilmektedir. Anlamsal bilgi, iyi biçimlendirilmiş ve anlamlı verileri ifade etmektedir. Doğru bilgi, doğru olan anlamsal içeriktir (iyi biçimlendirilmiş ve anlamlı veriler). Kesinlik eksikliği kafa karışıklığına neden olabilmektedir ancak bağlamlar genellikle belirsizliği çözmektedir. Doğru olmayan bilgi, doğru olmayan anlamsal içeriğe (iyi yapılandırılmış ve anlamlı veriler) eşdeğer olan sözde bilgi anlamına gelmektedir (örneğin; sahte arkadaş, hiç arkadaş değildir).

2.2. Bilgi Türleri

2.2.1. Gündelik Bilgi

Tunalı (2019) gündelik bilgiyi bir objeyi anlamak tanımak ve onu bilmek olarak tanımlamaktadır. Gündelik bilgi, günlük yaşamda deneyimlerimize ve gözlemlerimize dayanarak duyu verilerimizle elde ettiğimiz bilgidir. Gündelik bilgi, gelişigüzel bilgi şeklinde de isimlendirilmektedir. Bu bilgi, algılarımıza dayanır. Diğer bir ifadeyle tek tek olaylar ve nesneler ilgili algılara dayanan öznel bilgilerdir; böyle bilgiler genellenebilir değildir ama doğruluklarının ya da geçerliklerinin olduğu belirtilebilir. Gündelik bilgi öznel olmakla birlikte, doğruluğu da vardır. Fakat bu belli zamanda algılanmış olan iki olay arasındaki doğruluktur (Tunalı, 2019).

Gürkan (2005) insanın düşüncelerine ve duyu verilerine göre elde ettiği ve bu yolla hayata uyum sağladığı gündelik bilgiyi küçümsememek gerektiğini belirtmiştir. Bilimsel yöntemle elde edilmeyen gündelik bilgi genelde gerçek hakkında önemli bir nüfuzu yansıtmaktadır: belli bir tür bitkinin hastalığı iyileştirmesi, belli yarayı onarması,

belli kırık ve çıkığın belli şekilde iyileştirilmesi gibi; fakat yetersiz ve sınırlı olduğuna da dikkat edilmelidir. Gündelik bilgi geçmişte olduğu kadar da şimdi de doğanın, evrenin çeşitli taraflarının birbiriyle bağıntılı olduğunu, birtakım olayların diğerlerinin nedenini ya da sonucunu oluşturduğunu ortaya çıkarmaktadır; ancak bu karşılıklı etkileşimin ne olduğunu, olayların hangi olayları ortaya çıkardığını kesin şekilde bilmek isteyene yeterli bir cevap verememektedir (Gürkan, 2005).

2.2.2. Dinsel Bilgi

Apalı'ya (2015) göre din, toplumu anlamak, anlamlandırmakta bilim ve felsefenin yanında önemli bir yere sahiptir. Din, olgu ve olaylara bilim ve felsefeden farklı olarak sezgisel bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Bu nedenle din, akla dayanmanın yanında vahye de dayanmaktadır. Dinin kendisi inanç, değer, bilgi içermesi ve bilişsel olgu olması sebebiyle bilgiyle yakından ilgisi bulunmaktadır. Din, insanlara bilgi vermektedir ve bu durumdan da dini bilgi ismiyle bir tür bilgi ortaya çıkmaktadır. Bu bilgi türü, dinin etkisinde kalarak varlığını devam ettirmektedir. Başlangıçta din, bilgi çeşidi olarak hem felsefenin hem de bilimin yerini tutmuştur. Yani insanlığın varoluşundan beri bilgilerin dini karakteri bulunmaktaydı. Din, bilginin üretilmesi, oluşması, sürdürülebilir ve önemli hale getirilmesi gibi çeşitli durumlarda etkisini göstermektedir. Her çeşit bilginin ortaya çıkmasında, yani nesne ile özne arasındaki ilişkinin sonucundaki her çeşit verinin ortaya çıkmasında ve verilerin işleyişinde din etkili olmaktadır (Apalı, 2015).

Çüçen'e (2012) göre nesne ve özne arasındaki bağ, Tanrı tarafından belirlenen inanç sistemine göre elde ediliyorsa, ona dinsel bilgi denilmektedir. Bu bilgi türü, belli din temeli üzerinde toplumu, insanı, evreni açıklayan kesin ve değişmez bilgidir. Dinsel bilgi, kaynağı yüce varlık (Tanrı) olduğu için ve inanca dayandığından bağlayıcı ve mutlaktır. Din, insanların nasıl davranması gerektiğini peygamberlerin davranış ve sözleriyle ve kutsal kitap ile açıklamaktadır. İnsanların bu durumu kabullenmesi konusunda bir serbestlik olsa da eylemlerini ve yaşamlarını dine uygun olarak yapmaları için bağlayıcı ve zorlayıcı önlemler getirilmiştir.

2.2.3. Teknik Bilgi

Engin'e (2005) göre teknik bilgi daha sistemli ve dar alanlara yöneliktir. İnsanlar teknik bilgiyi dünyaya hâkim olmak için kullanmışlardır. Teknik bilgi, teknolojik

üretime dönüştürülebilecek bir bilgi türüdür. Marksistlere göre bu bilginin sınırları söz edilenden fazlasıyla geniştir ve üretici olan güçlerin faaliyetlerini ve varlıklarını devam ettirebilmeleri için olması gereken önemli bir bilgi olmuştur. Bu bilgiyi yalnız teknoloji boyutu ile algılamak eksik kalmaktadır. Teknik bilgi; toplumu, insanı ve doğayı anlayarak bunlara egemen olup yönetmek için olması gereken tüm üretici, planlayıcı, yönetici, koruyucu ve yıkıcı etkinlikleri ve çareleri kapsamaktadır. Teknik bilgiye sahip olma, teknik bilgiye dayalı yeni ortaya çıkan teknolojileri kullanma gücü ve potansiyeli bütün toplumlarda aynı değildir. Bu tür bir bilgi gerekli olan durumlarda, uzmanından çok daha basit olan işi yapan işçi insana kadar uzanmaktadır. Sanayi toplumunda teknik bilgi, ekonomik ve sosyal hayatın şekillenmesinde çok önemli olmuştur. İlkel olan toplumlarda farklı türde bilgiler olabilmekle birlikte, teknik bilgi türü daha pasif bir konumda kalmıştır (Çüçen, 2012).

2.2.4. Sanatsal Bilgi

Onan ve Arısoy'a (2013) göre sanat bilgisinde nesne ile özne arasında estetik bir ilgi bulunmaktadır. Nesne ile özne arasında olan bilgi ilgisi yaratıcı bir hayal gücüyle kurulmaktadır. Sanatsal bilgi kişilerin beğeni duygusuna yönelik olan bir bilgi türüdür. Sanat da teknik bilgide olduğu gibi belli yaratma etkinliği olarak meydana çıkmaktadır. Ancak sanatsal bilgideki yaratma faaliyeti, kişi için faydalı amaçlar üretmeyi amaç edinmemektedir; yaratma faaliyeti, asıl olarak güzellik yaratmayı kendine amaç edinmektedir. Bu bilgi türünün ölçütünü, çirkinlik ve güzellik oluşturmaktadır. Sanatçının öznel becerisi ile ortaya koyduğu eserin amacı güzellik, haz alma, beğeni ve hoşlanma duygusunu ortaya çıkarmaktır. Sanatsal ürünlerde ortaya çıkan malzeme öznelidir çünkü sanatçıların dünyayı algılama biçimi ve bakış açısında farklılık bulunmaktadır (Çüçen, 2012).

2.2.5. Bilimsel Bilgi

Cevizci (2020) bilimsel bilginin, dünya hakkında bilimsel yöntemle elde edilmiş olan bilgi olduğunu belirtmiştir. Yani bu bilgi türü dünya ve dünyada var olanlar hakkında deney ve gözleme dayalı bilgi üretmektedir. Bilim adamlarının faaliyetleri neticesinde ortaya çıkan bilimsel bilginin genellenebilirliği yüksektir. Diğer yandan bu bilgi türü olayları açıklama gücü bulunan, tutarlı ve sistemli bir bilgidir. Bilimsel bilgi neden-sonuç ilişkilerine dayanmaktadır. Bu sebeple bu bilgi türü, olayları neden-sonuç

ilişkisi üzerinden açıklamaktadır. Bu bilgide olayların nedenlerinin ve sonuçlarının açıklanması bilimsel gerçeklerle açıklandığından mantığa ve akla uygundur ve kazanılan veriler de kişiden kişiye değişmemektedir. Bilimsel bilgi, olgulara gidilerek ispatlanabilir bilgidir. İnsan aklının bir konuya yönelerek edindiği yöntemli, düzenli, kanıtlanabilir ve denenebilir, sistemli, tutarlı ve geçerli nesnel bilgisi bilimsel bilgi olarak tanımlanmaktadır (Tunalı, 2019). Bu bilgi türü sahip olduğu özelliklerinden dolayı evrensel niteliktedir ve devamlı olarak ilerlemektedir.

2.2.6. Felsefi Bilgi

Uçak’a (2000) göre felsefi bilgi, var olan alanları ve o alanların birbirleri ile ilişkilerini araştırmaktadır. Bilimsel bilgi var olanı çeşitli alanlara bölerek araştırırken, bu bilgi türü var olanı varlık bütünü içerisinde araştırmaktadır. Aynı zamanda felsefi bilgi her şeyin kaynağını ve anlamını sorgulamaktadır.

Felsefi bilgide önemli olan nokta soru sormaktır ve soru alınan cevaptan çok daha önemlidir (Kahraman, 2013). Bu sebeple felsefi bilgi eleştirel niteliktedir. Felsefi bilgi bütünlük göstermektedir, deneye dayanmamaktadır, tutarlı ve mantıklı akıl yürütmelere dayanmaktadır. Felsefe bilgisi, derinliği olan bilgi türüdür. Felsefi bilginin kesinliği, genel geçerliği bulunmamaktadır, değişebilmektedir. Bununla birlikte sistemli ve tutarlıdır. Bu bilgide karşılaşılan problemler genel olduğundan problemlere verilen yanıtlar öznel olsa bile felsefi bilgi evrensel bir bilgi türüdür.

2.3. Bilgi Edinme

İnsan her gün çeşitli kaynaklar yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak bilgiye ulaşmaktadır. Bilgi insan algısında kavramlar yoluyla oluşmakta ve elde edilmektedir.

Özlem’e (2004) göre Aristoteles ve Platon’dan beri, özcede üç tane bilme yetisi belirlenmiştir. Bunlar zihin (anlık), hayal gücü ve duyarlıktır. Duyarlık, beş duyu yoluyla nesnelerle ilişkimizin olmasını sağlar. Hayal gücü, zihin ile duyarlılık arasında bulunur ve hayal üretme yetisini ifade etmektedir. Zihin, özcede önceden bulunan önsel düşünmenin temel kuralları ve kategorilerinin alanıdır. Bilgi, buradaki üç yetinin birlikte çalışmasının bir sonucudur.

Korlaelçi (2019), “Bilgi kavramlar birikimi olduğu için bir şeyin bilgisini elde etmek o şeyin kavramını oluşturmaktır” demiştir. İnsan kavramların etkisiyle eyleme geçmiştir. Bilinçli olarak yapılan bütün eylemler bir bilgiye dayanmaktadır. Bu nedenle

her bilinçli olarak yapılan eylemin değerlendirilmesi eylemin oluşumunu sağlayan bilginin de değerlendirilmesiyle oluşur. Öner (2005) “Bilgi edinme, var olandan haberdar olmadır” demiştir (Akt., Yüce, 2007). Sezgi ve gidimi incelerken zihnin bilgileri eyleme hazır hale getirme ve yeni bilgiler edinmede sunduğu iki yol olduğunu, bu yolların da sezgi ve gidim olduğunu savunmuştur. Sezgi, zihnin bir şeyi doğrudan doğruya kavraması; gidim ise zihnin bir ya da birden fazla önermeye dayanarak sonuç elde etmesidir. Gidim eylemlerini üç şekilde yapar. Bunlar benzetme, tündengelim ve tümevarımdır.

Korlaelçi (2019), kavramlar yığınınından çıkarılan hükümlerden yapılan çıkarımda, aklın ilkelerinden bahsetmek gerektiğini vurgulamıştır. Bu ilkeler; özdeşlik ilkesi, çelişmezlik ilkesi, üçüncü şıkkın imkansızlığı ilkesi ve yeter sebep ilkesidir. Özdeşlik ilkesi; bir kavramın başlangıçtaki anlamının bilgi edinme süreci boyunca aynı anlamı taşıdığı ve bunu değişmez olduğunu ifade eder. Çelişmezlik ilkesi; iki karşıt hükmün hem doğru hem yanlış olamayacağını birinin doğru birinin yanlış olduğunu ifade etmektedir. Üçüncü şıkkın imkansızlığı ilkesi; bir ifadenin ne olduğu ve ne olmadığı arasında üçüncü bir ihtimal olmadığını ifade etmektedir. Yeter sebep ilkesi ise; hiçbir olayın yeter bir sebebi olmadığı takdirde doğru olmayacağını ifade eder.

2.4. Bilgi Kaynakları

Bilgi felsefesinin, bilginin doğruluğu ve imkânının yanı sıra başka bir problemi olarak görülen konu bilginin kaynağı olmuştur.

Filozoflar, bilginin kaynakları konusunda fikir ayrılıklarına düşmüşlerdir. Bilginin kaynağı konusunda felsefe tarihinde üç bilgi felsefesi ekolü öne çıkmaktadır. Bunlar deneycilik (ampirizm), akılcılık (rasyonalizm) ve sezgiciliktir (intuitionism) (Yalçın, 2016).

Bilginin kaynağı konusunda deneycilik ve akılcılık birbirinden ayrılmışlardır. Deneyciler, bilginin tek kaynağının deney olduğunu savunurken akılcılar ise bilginin kaynağının deneyin yanı sıra doğuştan gelen bazı bilgiler olduğunu yani akılla elde edildiğini savunmuşlardır. Ampirizm bilginin kaynağını belirtirken, akla değil, deney ve tecrübeye başvurmaktadır. Bilginin mümkün olan tek kaynağının deney olduğunu, deneyden bağımsız bir bilginin olamayacağını söyleyen deneycilik, insan zihninin, boş bir levha yani tabula rasa olduğunu öne sürmüştür (Cevizci, 2020). Sezgicilik ise doğa

ötesi kavramların akıl ile elde edilmediğini, zihnin özel bir eylemi olan sezgi (intuition) yoluyla elde edildiğini öne sürmektedir.

Deneyci görüşte de akıl, tanrıdan ayrılmaktadır (Söğütlü, 2008). Bu duruma göre akıl, deneyden önceki bilgilerin kaynağını, nesnelerin ve doğuştan idelerin gerçek özünü açacak anahtar değildir. Deneyciliğe göre akıl, yalnız bilgi edinme şeklidir; aklın işlevi eylem ilkeleri ve bilgi edinmede ortaya çıkmaktadır. Yani akıl, duyular ile elde edilen bilgilerin eleştirisini ve sentezlenmesini sağlamaktadır. Ampirizmi savunan düşünürler, doğa bilimlerini bilgi modeli olarak, tümevarımsal akıl yürütme metodunu ise araştırma metodu olarak benimsemişlerdir (Cevizci, 2020). Deneyciler, gerçekten de doğa bilimlerinden epey etkilenmişlerdir. Deneycilere göre, bu bilimlerin bizzat doğruluk normları vardır. Bu normlar, doğa bilimlerinde ortaya çıkarılan bilginin, sıradan kanaat ya da salt inanca dönüşmesini giderecek niteliktedir.

Felsefi düşünce tarihindeki ilk rasyonalist Platon'dur (Söğütlü, 2008). Platon'un idealar öğretisinde iki evren bulunmaktadır. İlki akılla kavranan ve gerçek olan idealar evreni, ikincisi bunun gölgesi ve kopyası olan, duyular ile algılanan nesneler evrenidir. Bu düşüncede değişken, gelip geçici olan nesneler evreninden duyular yoluyla kazanılan bilgiler asla gerçek bilgi özelliği taşımazlar. Modern dönemlerin başlangıcı olan bu bilgi kuramında akıl sonsuz kavrama alanına sahip alet olarak düşünülmektedir. İnsan, doğuştan kendinde bulunan idelerden hareketle ve doğru akıl yürütme ile deney ve gözleme gerek duymaksızın insanın ve evrenin sırlarının parolalarını çözebilecek durumdadır. Platon'un araladığı bu kapıdan hareket eden Leibniz ve Descartes gibi akılcılar da bilginin tümüyle düşüncenin sonucu olduğunu kabul ederek, bilgilenme sürecinde en önemli gerekçe olarak bilginin rolünü göstermişler ve ikinci plana ise duyumun rolünü atmışlardır (Akt. Külcü, 2020). Gerek düşüncüyü gerekse duyumları bilginin kaynağına yerleştiren düşünürlerin yanılgısı yine aynı gerekçeye dayandırılmıştır.

Bilginin kaynağı konusunda üçüncü seçenek olan, bilgi edinirken aklın ve deneyin tek başına bulunmadığı, bilginin deney ve aklın ortak olarak kullanılmasının ürünü olduğunu belirten sentezci yaklaşımda iki farklı biçimi olduğu belirtilmektedir (Cevizci, 2020). İlkinde ya deneye ya da akla biraz daha fazla ağırlık verilmektedir; ikincisinde ise bilgide deney ve aklın a posteriori ve a priori unsurların eşit olarak temsili savunulmaktadır. Bilginin aklın ve deneyin ortak ürünü olmasıyla birlikte, ikisinden birinin baskın rol oynadığını ileri sürenler de bulunmaktadır. Aklın daha baskın olduğunu ileri süren yaklaşıma deneyimci-akılcılık denilmektedir. Sentezci

yaklaşımın aklın ve deneyin görevinin bilginin kuruluşunda yaklaşık olarak aynı olduğuna gönderme yapan deneyimci-akılcılık versiyonunun en bilinen temsilcisi Kant'tır. Bilginin kaynağını deneyle, akılla ve uzlaşımçı tavırla yani hem deney hem akıl kullanılarak açıklamanın yanında akıl dışı olan bir kaynak ile de açıklamak mümkün olmuştur (Çüçen, 2012). Aklın; sağlam, kesin ve doğru bilgiyi ya da hakikati sağlayamadığını savunan sezgicilik görüşüne göre sağlam, doğru, tam ve gerçek bilgiyi sadece doğrudan bilmeyi içeren ve aracısız olan sezgi vermektedir. Bu durumda, bilginin kaynağını deney ve akıl değil, bunlardan daha üstün güç olan sezgi oluşturmaktadır.

2.4.1. Bilgi Kirliliğinin Tanımı

İnsanlar günlük hayattaki bilgileri farklı kaynaklardan tüketmektedirler. Doğru veya yanlış tüm bilgiler dünya çapında sosyal medya, web siteleri, bloglar gibi dijital dünyanın unsurları ile hızlı bir şekilde yayılmakta ve iletilmektedir. Bu unsurlar bilgiye erişim için bir araç olmakla beraber günümüzde bilgiye erişimde bir kaynak haline gelmektedirler. Bireylerin bu bilgileri farkındalık olmaksızın paylaşmaya ve yaymaya bağımlı hale gelmeleri gerek bilginin hacminin büyümesi gerekse doğru bilgiye ulaşmada olumsuz bir etkiye yol açmaktadır. Nielsen'in (2003) da belirttiği gibi, insanların küresel çapta yetkilendirilmesi, bilginin yönetimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu küresel çaptaki bilgi hacmi arttıkça bilgiyi işleyen kuruluşların yıllık bazda 60 terabayttan daha fazla bilgiyi işlemeleri gerekmektedir (Beath, Becerra-Fernandez, Ross ve Short 2012). Bu bağlamda bilgiyi üretme ve işlemede gösterilen çaba ve mali boyut, ortaya çıkan üretilmiş bilgidan çok daha fazla olmaktadır.

Bilgiye erişimin kolaylığı günümüz bilgi toplumunda pek çok açıdan olumlu olmasıyla beraber verilerin kontrole tabi olmadan yayılımı ile gerçekleşen bilginin güvenilirliği de azalmaktadır. Bu durum bilgi toplumunun gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bilgiye erişim kolaylığına verilen önemin yanında, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak, günümüz toplumundaki bireyler açısından önemli bulunmadığı düşünülmektedir (Nielsen, 2003). Bilgiye erişim günümüzde çok seçenekli, kolay ve hızlıdır. Bununla beraber bireyler istedikleri her türlü bilgiyi anlık bir şekilde elde edebilmektedirler, fakat her bilgiyi nitelikli bilgi olarak değerlendirmek doğru değildir. Geçmişle kıyaslandığında günümüzde hızlı bir şekilde gerçekleşen bilgiye erişim ve bilginin doğru ve güvenilir olmayışı, toplumda yanlış bilgiyi almaya açık ve toplumun

gelişimine olumsuz yönde katkısı olan bir bireylerin yetişmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bilgiye erişimin kolay olmasının yanı sıra her geçen gün büyüyen veri miktarı karmaşık bir ikilem yaratmakta ve bilgi kirliliğine neden olmaktadır. Iqbal ve diğerleri (2019) göre bilgi miktarı katlanarak artarken, bilgi kirliliği de buna paralel şekilde yükselen bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Artan bilgi miktarı bir düzensizliği getirmekte ve bireylerin hayatını kolaylaştırmak yerine onlara bilgiye ulaşmada bir engel niteliği taşıdığı düşünülmektedir. Sonuç itibarıyla bireylere doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için bilgi kirliliğiyle uğraşmaktan başka seçenek sunulmamaktadır. Başka bir deyişle, aşırı bilgi, bireyleri bilgi kirliliği ile baş etmeleri gereken bir sınıra sokar (Özdemir, 2016).

Yeni bir araştırma alanı olan bilgi kirliliği ile ilgili literatürün sınırlı olmasıyla birlikte temelde daha önce yapılan birçok çalışmada bilgi kirliliği tanımlanmıştır. Bilgi kirliliği, alakasız, özgün olmayan, daha az önemli, daha az doğru ve kesin olmayan bilgi olarak görülmektedir. Iqbal, Yang, Nawaz ve Iqbal'e (2019) göre bilgi kirliliği, alakasız, güncelliğini yitirmiş, hatalı, gizli ve istenmeyen bilgileri ifade etmektedir. Bilgi işleme yapan kuruluşlar büyük verilerle uğraşmakta ve günümüz bilgi çağında bilgi kirliliği ile başa çıkmakta zorlanmaktadırlar. Bu nedenle, bilgi kirliliğinin hem topluma hem de birçok kuruluşa getirebileceği olası önemli etkileri göz önünde bulundurarak, bireylerin bilgi kirliliğinin zararlı etkilerinin farkına varmaları önemlidir. Nielsen (2003), aşırı bilgi yüklemesinin bilgi kirliliğine neden olduğunu öne sürmüş, küresel çapta bilgi üretme ve bilgiye erişimin olumsuz sonucu olarak bilgi kirliliğini değerlendirmiştir. Orman (1984) ise bilgi kirliliğini bilgi ihtiyacının alakasız, gereksiz, istenmeyen ve düşük değeri olan bilgilerle kirletilmesi olarak tanımlamıştır. İnsan zekâsının kokusuz ve görünmez bir israfı bilgi kirliliğidir. Buna göre bilgi kirliliğinin kontrolü sağlanmadığında toplumu etkileyeceğini ve yıkıcı sonuçlarının olacağını, bilgi yaratmada veriler yığıldıkça insan beyninin kapasitesinin yetersiz kalacağını ve bilgi içeriklerinin yığılma sonucu kalitesinin azalacağını belirtilmiştir (Berkan, 2012).

Güngör (2010) bilgi kirliliğini birçok farklı kaynaktan elde edilen bilgilerin, doğruluğu denetlenmeden ve birtakım amaçlar çerçevesinde hazırlanmış olması şeklinde tanımlamıştır. Buna göre birbiri ile çelişen bilgiler insanları yönlendirmekte ve karar vermede şüpheye düşürmektedir. Daha önce kesin bir şekilde inandığımız konulara ilişkin yeni bilgiler bizi eski öğrendiklerimize karşı şüpheye düşürmekte ve doğru ile yanlış ayırt edebilme yeteneğimizi azaltmaktadır. Wang ve diğerleri (2012), bilgi kirliliğini daha az önem taşıyan, istenmeyen, alakasız, kimliği belirsiz, yararsız,

güvenilmez, doğruluğu olmayan ve kesinlikten yoksun bilgiler olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda bilgiyi ararken bilgi kirliliği nedeniyle boşa zaman geçirdiğimizi ve insan faaliyetlerine olumsuz etkisinin olabileceğini de belirtmiştir. Head ve diğerlerine (2000) göre düşük kaliteli ve alakasız bilgi yığınlarının içerisinde önemli ve değerli bilgilerin yer alması sonucunda bilgi kirliliği oluşmaktadır. Ayrıca bireylerin aşırı bilgi yığınıyla karşılaştığında şaşırıp, yönelim bozukluğu veya kişinin yön ve duygusunu kaybetme eğilimi yaşayabileceğini ve büyük, yapılandırılmamış, alakasız ve karmaşık bilgilerin doğru bilgiyi arayan kişilerde olumsuz etkileri olabileceğini belirtmişlerdir.

Bray (2008) bilgi kirliliğini küresel düzeyde bilgi üretmek ve bilgiye erişmek isteyen insanların bu düzeydeki hareketliliğinin sürüklendiği olumsuzluk olarak açıklamaktadır. Buna göre bireylerin küresel çapta bilgi üretme, erişme, analiz etme ve yeniden karıştırabilme gücü olumsuz bir yön meydana getirmiş ve bilgi kirliliği oluşmuştur. İnsanlığın inşa ettiği bazı teknolojilerin öngörülemeyen bir şekilde artan bilgi kirliliğine yol açtığını ve bireylerin çoklu görevler ve fazla bilişsel yüke maruz kaldığını belirtmiştir. Bilişsel sınırların aşırı bilgi yükü ile aşılması durumunu ve karar verme yeteneklerinin de bu bağlamda etkilendiğini açıklamıştır. Tunç (2010) bilgi kirliliğinin medya ile ilişkisinden yola çıkarak gerekli, gereksiz, doğru ve yanlış birçok bilginin filtrelenmeden yayılması ve sonucunda ise doğru bilginin boğulması durumunu bilgi kirliliği olarak tanımlamıştır. Ayrıca bilgi kirliliğinin sistemli, bilinçli ve tehlikeli olabileceğini, bireylerin buna nasıl katkı sağladıklarını da açıklamaya çalışmıştır. Ghauth ve Sukhur (2015) ise kişilerin ulaşmaya çalıştıkları bilgiler dışında birçok farklı amaç çerçevesinde oluşturulan, güvenilir ve geçerliliği olmayan bilgileri bilgi kirliliği olarak tanımlanmıştır. Bai (2009), internet ile birlikte artan bilgi miktarının içerisinde olan bir bilgi kirliliğinden bahsetmiş ve ağda dolaşan yanlış bilgiler, istenmeyen e-postalar ve ağ alanındaki var olan bir kirliliğe dikkat çekmiştir. Buna göre veri yığınları, bilgi kaynağı eksiklikleri, internetteki büyük bilgi kapasitesinin altında yararlı olan bilgilerin bulunmasının zor olması ve bu yararlı bilgilerin kullanım oranının çok düşük olması üzerinde durduğu konulardır. Bilgi kirliliğinin düşünme ve çalışma biçimlerimize etki edeceğini de düşünmektedir.

Hem toplum hem de kuruluşlar üzerinde olası olumsuz etkileri düşünüldüğünde, bilgi kirliliğinin nihai kaygısının bilgi üretme ve işleme performansını artırabilecek olan bilgi kalitesi olduğu görülmektedir (Bewick ve Corral, 2010). Büyük miktarda verilere sahip olmamıza rağmen bilgiyi işlemek ve kaliteli bilgi toplamak hala zor olsa da faydaları yadsınamamaktadır. İlgili bilgilerin uygun zamanda mevcut oluşu bilgi üretimi

ve edinimi ile pozitif bir ilişki sağlamaktadır. Bilgi teknolojileri bilgiyi işleme ve erişimde büyük bir kolaylık sağlasa da bilgi teknolojilerinin sadece bilgisayarlarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda ileri bilgi ve iletişim teknolojilerinin de olduğunu belirtmek önemlidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki yaygınlaşma sebebi ile bilgi üretim hızının arttığı görülmekte ve bu nedenle bilgi bolluğu, çeşitli bilgi kaynaklarından kaliteli bilgiyi doğru zamanda izlemeyi zorlaştırmıştır. Sonuç itibarıyla, bilgi profesyonelleri, akademisyenler ve bilgisayar bilimcileri bilgi kirliliğinin ele alınmasında çeşitli yöntemler geliştirmeyi ve formüle etmeyi önermişlerdir (Iqbal vd., 2019). Bilgi kirliliği farklı formlara hâkim olmakla birlikte günümüzde iki gruba ayrılabilir:

- 1- bozulmayı artıran bir taraf
- 2- bilginin kalitesini düşüren bir taraf (Iqbal, Yang, Nawaz ve Iqbal, 2019).

Bilgi kirliliğinin yıkıcı doğası herhangi bir formatta kendisini gösterebilmekte ve istenmeyen reklamlar, anlık iletiler, e-postalar ve gereksiz mesajlar şeklinde bireyler henüz farkına varmadan görevini yerine getirmektedir (Nielsen, 2003). Diğer yandan bilgi kalitesinin düşmesi nedeniyle bilgi arzı kirlenmekte ve yanlış ve güncel olmayan bilgiler de bu duruma fazlasıyla katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca bilginin sunumu da bilginin kalitesini düşürmektedir (Coult, 2008). Bu nedenle, bu çalışma bilgi kirliliğini bilgi kalitesi ve bilgi kirliliğinin kişilerden kaynaklanan sınıflandırılmış şekilleri çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır.

2.4.2. Bilgi Kalitesi

Bilgi kalitesi genel anlamda bilginin doğruluk seviyesini ölçmekle beraber, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından doğruluk kapsamı dışında da incelenmiştir. Eppler ve Wittig'e (2000) göre bilgi kalitesi, öznel ve nesnel ölçütlere dayalı çok boyutlu bir kavram olmakla beraber bilgi kalitesinin boyutlarının bilginin bağlamına ve içeriğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna göre bilgi kalitesi çerçevesi dört hedefe bağlı olarak değerlendirilmelidir. Bunlardan ilki bilgilerin değerlendirilebileceği sistematik ve özlü bir ölçüt sağlaması, ikincisi bilgi kalitesi problemlerini analiz etmek ve çözmek için plan sağlaması, üçüncüsü bilgi kalitesi ölçümüne bir temel sağlaması ve dördüncüsü ise çeşitli yaklaşımları, teorileri ve bilgi kalitesi ile ilgili fenomenleri

yapılandırmak için kullanılabilecek bir kavramsal harita sağlamasıdır. Eppler'e (1999) göre ise bilgi kalitesi, bilgi üreticilerinin, yöneticilerinin, tüketicilerinin ve uzmanların işlevsel, teknik, bilişsel ve estetik gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Bilgi kalitesi çerçevesinde bulunabilecek tanımlar değerlendirildiğinde Khalil, Strong, Kahn ve Pipino (1999) bilgi kalitesini tüketicilerin beklentilerini karşılama ve aşma özelliği olarak tanımlamıştır. Bilgi somut hatalardan arınmış, tamlık ve tutarlılık ölçütlerini ele alırken, güvenlik ve bilginin tüketicilere erişilebilirliği gibi soyut ölçütleri de ele almaktadır. Araştırmacılar bu bağlamda bilginin bilgi tüketicilerinin görevleri açısından yararlı olması gerektiği görüşünü yakalamıştır. Sağlam bilgi, bilgilerin yüksek kalitede yani eksiksiz ve hatasız olması gerektiğini ifade etmekte, güvenilirlik unsuru ise yüksek kalite için gerekli şartların oluşumunu ifade etmektedir. Bilgilerin yararlı olabilmesi için bilgi tüketicisinin beklentisini karşılaması gerekmekte, kullanılabilir olması için ise kolay ve rahat bir şekilde edinilip ihtiyaç doğrultusunda uyarlanabilmeleri gerekmektedir. Diemer (1999) bilgi kalitesi üzerine iki ayrı bakış açısı olabileceğini belirterek, bunların bilginin uygunluk olarak kalite teknik özellikleri ve bilgi tüketicilerinin beklentilerini karşılayan veya aşan özellikler olduğunu açıklamıştır. Bilginin bireyler tarafından başarılı bir şekilde içselleştirilmesi ve nesnelleştirilmiş sosyal bilgi haline gelmesi için ölçülebilir ölçütler olması gerektiğini belirtmiştir. Ve bilgi kalitesinin sosyal boyutunu içeren kullanıma uygunluk ölçütlerine çalışmasında yer vermiştir.

Tanımlamaları yaparken bilgi kalitesinin standart bir tanımının hala eksik olduğunu dikkate almak gerekmektedir (Xie ve Helfert, 2012). Bilgi kalitesinin önemi aşikâr olmasına karşın bu alanda değerlendirmelere daha az ilgi gösterilmiştir. Bilgi kalitesi ele alındığında bağlamlar dikkate alınmadan odak noktası düşük olan veri analizleri mevcuttur. Ayrıca bilgi sürecini yönetmenin günümüzde her zamankinden daha zor olduğu görülmekte ve bunun bir nedeni olarak da bilgi tüketicilerinin faaliyetleri ile ilgili bilgileri belirtme durumunun zor olduğu düşünülmektedir. Bu duruma yanıt olarak akademik araştırmacılar bilgi kalitesini araştırmak amacıyla sezgisel, teorik ve ampirik olmak üzere üç yaklaşım kullanmışlardır (Iqbal vd., 2019). İlk olarak sezgisel yaklaşım bilgi kalitesinin önemli niteliklerini araştırmak için kişisel deneyimleri ve inisiyatif tekniğini kullanmaktadır (Wang, Li, Yeh, Cheng, Chiou, Tang ve Tang, 2016). Bu yaklaşımda doğruluk kapsamı dışında bir nitelikler listesi yer almakta ve bilginin kalite çerçevesi buna göre değerlendirilmektedir. Sistem/teorik yaklaşım olarak adlandırılan ikinci yaklaşım, bilgi üretim sürecinde bilgi eksikliklerini

ifade eden kalitenin dönüştürülmesi ile ilgilidir (Karkouch, Mousannif, Moatassime ve Noel, 2016). Ampirik yaklaşım ise tamamen bilgi tüketicisinin sesine bağlı olarak işlev görmektedir. Bu sayede kaliteli bilgi tüketicilerin bakış açısı ve bilginin kullanım uygunluğu açısından değerlendirilir (Marschall De La Harpe, 2009). Aynı zamanda uygulayıcılar ve akademik araştırmacılar tarafından belirlenemeyen boyutların belirlenmesinde faydalıdır (Moustaghfir ve Schiuma, 2013). Bilgi kullanıcıları sezgisel yaklaşım altında işleriyle ilgili bilgi kalitesi niteliklerini seçmektedirler fakat teorik yaklaşım kapsamlı bir bilgi kalitesi listesinin sağlanması için daha yararlıdır. Bu nedenle bu çalışmada da önerildiği gibi bilgi tüketicileri bağlamında hem sezgisel hem de teorik yaklaşımın eksik olduğunu söylemek gerekmektedir.

Veri tabanlarında yer alan düşük kaliteli veriler, bilgiyi arayan kişinin aradığı bilgi hakkında bilgi edinme ve doğru karar verme yeteneğini etkileyebilecek yanlış algılar yaratabilmektedirler (Iqbal, Yang, Nawaz ve Iqbal, 2019). Bilgi arayanların bilgi kalitesi hakkındaki sorunları bilmeleri dâhilinde karar verme süreçlerinin olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle bilgiyi eşsiz kılan temel konuları bilmek gerekmektedir. Bilgi kalite özelliklerinin tanımlanması yoluyla bilgiyi değerlendirme çerçevesi yapıldığında bazı çalışmalar bize yön göstermektedir. Strong, Lee ve Wang (1997) bilgi kalitesinin, içsel veri kalitesi, erişilebilirlik veri kalitesi, bağlamsal veri kalitesi ve temsil veri kalitesi olarak dört boyutlu bir kategorisini oluşturmuşlardır.

- İçsel veri kalitesi doğruluk, nesnellik, inanılabilirlik ve itibar kapsamlarında oluşmaktadır. Farklı veri kaynakları arasında tutarsızlıklar olduğunda, temel alınan verilerin güvenilirliği ve doğruluğu ile ilgili inanılabilirlik endişeleri ortaya çıkmaktadır. Zaman geçtikçe ve bu endişeler ortak bir hale geldikçe, bilgi tüketicilerinin güvenilmez olduğunu düşündükleri veya ihtiyaçlarını karşılamayan verileri kullanma olasılığı düşük olduğundan, verilerin ve veri kaynağını kötü bir itibarı ortaya çıkar ve bu verilerin kullanılmamasına neden olmaktadır. Bireylerin yorumlarının bir sonucu olarak üretilen veya türetilen veriler genellikle öznel ve önyargılı olarak kabul edilmekte ve bu da inandırıcılık konusunda endişeler yaratmaktadır (Iqbal vd., 2019).
- Erişilebilir veri kalitesi bilgiye erişim ve güvenlik kapsamlarında oluşmaktadır. Beceri ve uzmanlık eksikliklerinin yanı sıra yetersiz bilgi işlem kaynakları (cihazlar, ağ alanı ve bellek eksikliği) gibi teknik hususlar bilgiye erişimi engelleyebilir. Merkezi veri tabanlarında yer alan bilgilere

ulaşmak zaman almakta ve bu da bilgilerin gerektiğinde mevcut olmamasına karşılık gelmektedir. Erişilebilirlik sorunlarına ek olarak, erişimi sağlamak için bazen gerekli izinlerin alınması zaman aldığından dolayı güvenlik kısıtlamaları da bilgilerin erişilmez hale gelmesine neden olmaktadır. Bazı durumlarda ise bu kısıtlamalar bilgilerin marmemiyetine ilişkin kurumsal politikalar veya hükümet kanunları tarafından sıklıkla uygulandığından dolayı gerekli ve zorunludur (Strong vd., 1997).

- Bağlamsal veri kalitesini uygunluk, zamanlılık, eksiksizlik ve veri miktarı kapsamı oluşturmaktadır. Büyük veri miktarları işlenmesi gereken süre nedeniyle bilgilerin kullanılabilirliğini etkileyebilmektedir. Bilgi ihtiyaç duyulduğu anda mevcut değilse amacını yerine getirmeyecek ve karar verme süreci için yararlı olmayacaktır. Entegrasyon, zamanlama veya bu gibi hatalardan dolayı veriler eksikse ortaya çıkan üretilecek olan bilgi ile istenilen bilgi arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olması beklenmemektedir (Iqbal, Yang, Nawaz ve Iqbal, 2019).
- Temsil veri kalitesi ise yorumlanabilirlik, anlama kolaylığı ve tutarlı temsil kapsamlarından oluşmaktadır. Tutarsız bir şekilde temsil edilen verileri analiz etmek, bütünleştirmek ve özetlemek zor olmakla beraber karar verme sürecini de etkilediğinden dolayı bilgilerin kullanımı için erişilmez kılınmaktadır. Bir başka deyişle bilgi anlaşılması veya yorumlanması zor ve karmaşık hale getirecek şekilde sunulursa erişilemez olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bilginin anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde sunulması, dili, sembolleri ve açık tanımları dikkate alması gerekmektedir (Strong, Lee ve Wang, 1997).

Özetle içsel veri kalitesi bilgi değerleriyle ilgilenirken, bağlamsal veri kalitesi bir işin gereklerine göre bilgiyi ölçmektedir. Temsili veri kalitesi bilginin formatını ve anlamını araştırırken, erişilebilirlik bilgi kalitesi ise bilgiyi erişim ve güvenliği ile ilgili olarak ölçmektedir. Wang ve diğerleri (2016) göre öznel yaklaşım aşağıdaki şekilde tanımlanan organizasyonlarda üç farklı şekilde uygulanabilir:

- Bilginin eksiksizliğini ve doğruluğunu ortaya çıkarmak,

- Farklı paydaşlar tarafından kalite hakkında yapılan yargıların anlaşılması konusunda endişe ortadan kaldırmak
- Bu tür algıları güvenilir bir şekilde ölçmenin ve nicelleştirmenin zorluğunu göz önüne sermeyi amaçlamaktadır.

Bu yaklaşıma göre bilgi kullanıcıları doğruluk ve zamanlılık arasındaki alıp verme yoluyla bilgi kalitesini almaktadırlar (Madnick, Wang, Lee ve Zhu, 2009). Diğer yandan Yoo, Vonderembse ve Ragu-Nathan (2011), ek olarak çok kanallı bilgi sistemlerindeki zamana göre doğruluk ve eksiksizlik arasındaki bağlantı özelliklerini detaylandırmışlardır.

2.4.3. Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Bilgi Kirliliği

Kitle iletişim araçlarının bilgilendirme işlevi çağımızda öne çıkan unsurlardan biridir. Öyle ki küresel dünyada kitle iletişim araçlarını kullanmayan birçok olay kayda değerliğini azaltma riski taşımaktadır. Geleneksel olarak sunulan bilgilerin içeriği, yayılımı ve sunumu ile ilgili sorunlar artmış ve bunun getirisi olarak da yeni sorunlar çerçevesinde yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu alanda en çok göze çarpan konu yanlış bilgi olmakla beraber yanlış bilgi içeren yeni kavramlar da günümüzde adını daha çok öne çıkarmaktadır. “Fake news” ya da “yalan haber” şeklinde genelleştirilerek bir tanım olarak sunulan sorunun içeriğine bakıldığında birçok alt türünün bulunduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar bu konuda yeni kavram setleri öne sürmüş ve bunun sonucunda ise bilgi kirliliği kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır. Wardle (2019) Avrupa Konseyi’ndeki çalışmasına göre “yalan haber” (fake news) kavramı olarak nitelendirilen bilgi kirliliği sorununa farklı bir bakış açısı getirilmiş ve bilgi kirliliği şöyle sınıflandırılmıştır:

- Dezenformasyon (Dis-information)
- Mezenformasyon (Mis-information)
- Malenformasyon (Mal-information)

(Akt. Silsüpür, 2018). Bilgi kirliliğinin kavramsallaşan bu üç türü yayılmakta olan bilginin yanlış olması ve bu bilgi çerçevesinde hedef alınan zararın boyutlarında ele

alınmaktadır. Bu üç bilgi tür bireylerin davranışlarıyla ilişkili olduğundan dolayı bu davranışlardan kaynaklı bir bilgi kirliliği ortaya çıkmaktadır.

Dezenformasyon, bilerek ve isteyerek zarar vermeyi amaçlayarak paylaşılan yanlış bilgidir. Fallis (2015), dezenformasyonun kasıtlı ve yanıltıcı yanlış bilgi olduğunu ve bu bilgilerin aynı zamanda tehlikeli de olabileceğini açıklamıştır. Buna göre buradaki yanlış bilgi tesadüfi değildir ve insanları yönlendirme amacı güdebilmektedir. Rastgele bir hatadan ziyade insanları yönlendirme amacı olmakla beraber, doğrudan zarar vermenin yanı sıra zaman içerisinde insanlardaki güveni aşındırıp aralarındaki etkin paylaşma yeteneğini engelleyerek insanlara dolaylı yoldan zarar verebilmektedir (Floridi, 2005). Bu nedenle dezenformasyon başa çıkılması gereken bir sorun teşkil etmektedir. Yeni bilgi teknolojilerinin de yaygınlaşmasıyla yanlış ve yanıltıcı bilgilerin yayılması daha da kolay hale gelmiştir. Basılı veya çevrimiçi kaynaklar dezenformasyonun yayılması için farkında olmadan ya da bazen bilerek katkıda bulunmaktadır. Bilgi kalitesine yönelik tehdidi ele alarak dezenformasyonun yayılması ve caydırılması için çalışmaların yürütülmesi gerekliliği bu yanlış bilgi türü için kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Floridi (1996) dezenformasyonun bilgilendirme sürecinin bir kusuru olduğunu iddia etmiş tesadüfi olarak oluşan yanlış bilgi ile kasıtlı olarak oluşan yanlış bilgi arasındaki farkı ayırt etmiştir. Birkaç yıl sonra ise çalışmasındaki eksiklikleri gidermek amacıyla yeni bir çalışma yapmış ve yanlışlıkla oluşturulan gerçek dışı bilgilerin dezenformasyon olamayacağını belirtmiştir (Floridi, 2005). Bu ayırımların yapılması bizi günümüzdeki yanlış bilginin ayırt edilmiş yedi türüne yönlendirmek için temel oluşturmaktadır.

Humprecht, Esser ve Van Aelst (2020) çalışmalarında, çevrimiçi dezenformasyonu incelemiş ve yanlış sonuçlara yol açan bağlam eksikliği gibi başka yönler ekleyerek buna aracı unsurları ve çevrimiçi birincil kaynaklardaki bilgilerin de kirli bilgi olabileceği yönünü açıklamaya çalışmışlardır. Aynı zamanda dezenformasyon karşısında dayanıklılığın önemi belirterek, birçok insanın dezenformasyonla karşılaştığını fakat dayanıklılığın düşük kaliteli bilgileri desteklemeye ve daha fazla yayılımını engelleme konusunda etkili olabileceğini belirtmiştir. Tenove (2020) ise çevrimiçi dezenformasyonun toplum içerisindeki oluşturabileceği tehditte bahsetmiş ve etkisinin azaltılabileceğini belirtmiştir. Karlova ve Lee (2011), insanların görüşlerinin bu durumdan etkilemek amacıyla kasten yanlış bilgilerin yayılmasını dezenformasyon olarak tanımlamaktadır. Dezenformasyon ile kötü niyet arasında çok güçlü bir ilişki olduğundan söz etmiş ve bunun sadece “yanlış bilgi” olmadığını da

belirtmiştir. Buna göre dezenformasyon yanlış bilgilerin bir alt kümesi ve içerisinde hakikat problemi ve niyet sorununu barındıran bir kavramdır. Norri–Sederholm, Norvanto, Talvitie–Lamberg ve Huhtinen (2020), dezenformasyonun sadece yanlış bilgi olmadığını sistematik bir etki için kasıtlı olarak paylaşılan yanlış bilgi olduğunu ifade etmiştir. Sosyal medyanın dezenformasyon konusunda tehlikeli bir faktör olduğunu ve yanlış bilgi yayılımı konusunda kilit bir araç olduğunu belirtmiştir. Dezenformasyonun amaçlı bir yanlış bilgi olduğu açık olmasının yanında hangi bilgilerin dezenformasyon olmadığı da önem taşımaktadır. Çünkü her yanlış bilgi dezenformasyon değildir (Søe, 2014).

İkinci bir yanlış bilgi türü olan mezenformasyon, zarar amacı olmadan paylaşılan yanlış bilgileri ifade etmektedir. Dezenformasyon ile arasındaki fark açık bir şekilde görünüyorsa olmasının yanı sıra mezenformasyonda bulunan bir birey iyi niyet ve hata ile yanlış bilgiyi sunmaktadır. Kasıtlı bir plan olmaması ile beraber edinilen bilginin doğruluğunu yeteri kadar araştırmamak bu yanlış bilgi türünü ortaya çıkarmaktadır. Birçok insan mezenformasyona farkında olmadan katkıda bulunmaktadır. Søe (2014), çalışmada mezenformasyon ve dezenformasyonun farklarını ele almış ve bu farkların anlam, niyet ve hakikat kavramlarıyla birbirlerinden ayrıştıklarını belirtmiştir. Buna göre mezenformasyon ve dezenformasyonun ortak özellikleri olduğu gibi birbirinden farklı özellikleri de bulunmaktadır. Mezenformasyon insanların algıladıkları bilgileri kasıtsız olarak yaymaları şeklinde değerlendirildiğinde doğru bilgi olarak inandıkları ve insanlara bunu yaymak istedikleri düşüncesi de önemli bir faktördür (Valenzuela, Halpern, Katz ve Miranda, 2019). Yayılımı esnasında bu bilgileri gören insanların bazıları yanlış bilgi olduğunu fark etmekte bazıları ise yayılımını devam ettirmektedirler. Mezenformasyonun yayılımını devam ettiren bireyler ise bilişsel olarak seçici değildirler.

Malenformasyon ise gerçek olan bir bilginin zarar verme amacıyla yayılması ve kullanılmasını ifade etmektedir. Özel olarak nitelendirilen bilgilerin kamusal alanda paylaşılması söz konusudur (Silsüpür, 2018). Bu yanlış bilgi türü zarar verme konusunda dezenformasyonla ortak özelliği olmasına karşın bilgilerin gerçek bir niteliği olması durumu ile de dezenformasyon ve mezenformasyondan ayrılmaktadır. Kötücül bilgiyi ifade etmekte ve genellikle nefret söylemleri, taciz ve sızdırma şeklinde gerçekleşmektedir.

Wardle (2019), “fake news” (yalan haber) tanımının içeriğini daha fazla inceleyerek yeni kavramlarla yanlış bilginin farklı türlerde ortaya çıkma biçimlerini

netleştirmiştir. Buna göre yanlış bilgi ifadesi “yalan” ve “haber” kelimelerinden öte birçok şeyi ifade etmekte ve herhangi bir grup tarafından değil herkes tarafından üretilmektedir. Bireylerin kasıtlı veya kasıtsız bir biçimde sergiledikleri yanlış bilgiyi üretme davranışı bilgi bozukluklarına neden olmaktadır. Bilgi bozukluğunu içeren yanlış bilginin yedi türü şu şekilde gösterilebilir Wardle (2019):

- Manipülasyon: Manipüle edilmiş içerikleri ifade etmekte ve gerçek bir bilginin veya görüntünün kandırma amacı güdülerek üretilmesi anlamına gelmektedir. TDK (t.y)’nin tanıma göre manipülasyon “seçme,ekleme ve çıkarma yoluyla bilgileri değiştirme” olarak açıklanmıştır. Gerçek görüntü ve metinlerin kopyalanarak veya kesilerek farklı anlamlar olarak sunulması, bilginin içinden parçalar eksiltilmesi ve parçalar eklenmesi manipülasyonu anlamakta yardımcı olmaktadır.
- Çarpıtma: Bilginin gerçek anlamından saptırılma yoluyla yanlış olana yönlendirilmesi veya sürüklenmesi çarpıtma olarak ifade edilmektedir. Bu bilgiler kurgusal nitelik taşımakta başlangıçta doğru bilgi olarak bilinip daha sonradan yanlış bilgiye çevrilen bilgilerdir.
- Hatalı İlişkilendirme: Bir olayın anlatıldığı veya gösterildiği iddiasıyla ilişkilendirilen bir bilginin başka bir olaya ait olması durumunu ifade etmektedir. Genellikle arşiv fotoğrafları, videoları veya metinleri yoluyla alakasız bir durum ilişkilendirilmektedir. Kullanılan bilgiler gerçek olabilmekte fakat anlatılmak istenen olay ile ilgisi gerçek değilse aradaki bağlantı yanlış bilginin oluşmasını sağlamaktadır. Anlatılmak istenen konunun başlığı ve içeriği arasındaki uyumsuzluk yanlış bilgiyi oluşturmakta ve bu hatalı ilişkilendirme olarak nitelendirilmektedir.
- Uydurma: Gerçek olmayan, uydurulmuş, asılsız ve zarar vermek amacı güden yanlış içerikleri ifade emektedir. Şişirilmiş ve abartılmış içerikleri de içine almakta olan bu yanlış bilgi türü toplumu kışkırtıcı ve ayrıştırmaya yönelik ifadeler de barındırmaktadır.
- Taklit: Gerçek olan bir kaynağın taklidinin yapılmasını ifade etmekle beraber doğrudan kullanımından ziyade yanlış bilginin yayılması ve inandırıcılığını artırmak amacıyla bir araç olarak kullanımı daha yaygındır. Güvenilir ve ana akım haline gelmiş olan gerçek kaynaklar isimleri taklit

edilerek yanlış bilgi yayılmakta ve bilgi arayan bireyler dikkatsizce bu bilgileri edinmektedirler.

- **Bağlamdan Koparma:** Diğer yanlış bilgi türlerine göre tespit edilmekte en çok zorlanılan türdür. Doğru olan bir bilginin içerisindeki olay örgüleri, durumlar ve ilişkiden koparılacak durumuyla farklı bir şekilde anlatılarak sunulmasını ifade etmektedir.
- **Parodi:** Eğlence ya da şaka amaçlı yapılan ciddi bir bilginin bir bölümü ya da hepsini, orijinal biçimini bozmadan başka bir özellik kazandırarak biçim ve öz arasındaki ayrıma mizahi bir anlayış kazandırma biçimidir. Eleştiri veya eğlenceli içerikler sunulması hedeflenir. Parodi bilgiler zararsız olmalarının yanında gerçekmiş gibi algılanmaya başlanırsa kolaylıkla yanlış bilgilere dönüşebilmektedirler.

2.4.4. Bilgi Kirliliğinin Kaynakları

Bireyler bilgiyi birçok kaynak aracılığıyla edinmekte ve yayılımını sağlamaktadır. Bilginin birçok kaynaktan yayılımı beraberinde bilgi yığınları ve sonuç olarak ta bilgi kirliliğini getirmektedir. Bilgiye erişilen birçok kaynak aynı zamanda bir bilgi kirliliği kaynağını da oluşturmaktadır. Bilgilerin yığın halde bulunması ve bu yığınların doğrulanmadan ve birçok bilginin kaynağı gösterilmeksizin paylaşımı bilgi kirliliğinin bir kaynağını oluşturmaktadır. Bilgi kirliliğinin kaynaklarını şu şekilde sıralanmaktadır:

- bilgi teknolojileri (World Wide Web, sosyal medya)
- istenmeyen e-postalar
- akıllı telefonlar
- dergiler ve kitaplar
- düzensiz bilgi
- intihal (Pandita, 2014).

Pandita (2014) için bilgi teknolojileri, bilgi üretimini, dağıtımını, işlenmesini kökten değiştirmesine rağmen bilgiyi en çok kirleten unsurlardan bir tanesi olarak görülmektedir. Bilgi teknolojileri, bilgi kirliliği sırasında iki alt sistem ile desteklenmektedir. Bu iki alt sistemi World Wide Web (www) ve sosyal medya

oluşturmaktadır. World Wide Web, dünyada binlerce sunucuda depolanmış olan verileri bir araya toplayan en büyük bilgi kaynaklarından olmuştur. World Wide Web’de karşılaşılan en büyük zorlukları şu şekilde sıralamıştır:

- Yapılandırılmamış bilgi kaynağı olması
- İstenmeyen bilgi tedarikçisi olması
- Düzenlenmemiş bilgi üretimi, dağıtımı olması
- Çarpık ve gereksiz bilgileri denetleyecek mekanizmanın bulunmaması

Sosyal medya hızlı veri üreten ve dağıtan bir platformdur. Web platformlarından her saniye milyonlarca kullanıcı etkileşime girmektedir ve bu kullanıcılar büyük oranlarda veri oluşturmaktadır. Fakat gazeteler ve haber kanalları gibi geleneksel olan haber kaynaklarının tersine sosyal medya platformlarında gezinen içeriklerin inandırıcılığı ve doğruluğunun ifade özgürlüğüne bağlı olmaması sebebiyle sorgulanmaktadır. Web ve sosyal medya platformlarına bilgi ve haber amacıyla ulaşan kullanıcı sayısının son zamanlarda büyük artış gösterdiği görülmüştür (Meel ve Vishwakarma, 2020).

Sosyal medyanın gelişmesi son yıllarda insanların birbirleri ile iletişim kurma tarzını büyük oranda kolaylaştırmıştır. Sosyal medyayı kullananlar bilgi paylaşmaktadırlar, insanlar ile bağlantı kurmaktadırlar ve gündemdeki olaylar ile ilgili bilgilenmektedirler. Bununla birlikte, sosyal medyadaki birçok yeni olan bilgi şüphelidir ve bu bilgilerin bazı durumlarda insanları yanıltma amacı bulunmaktadır. Bu içeriklere ise genelde sahte sahte haberler denmektedir. Sosyal medyada çok miktarda bulunan bu sahte haberler, toplumda ciddi problemlere sebep olma potansiyeli bulundurmaktadır. Sosyal medya araçlarıyla içerik kolay bir şekilde oluşturulabilmektedir ve bu içerikler hızlıca yayılabilmektedir. Bu da analiz edilecek fazla sayıda içeriğin çıkmasına sebep olmaktadır. Çevrimiçi bilgilerin çeşidi oldukça fazladır ve fazla sayıda konuyu kapsamaktadır. Bu da görevin karmaşıklığına büyük katkıda bulunmaktadır. Bir ifadenin amacı ve doğruluğu çoğu zaman sadece bilgisayar ile değerlendirilememektedir, bu sebeple uğraşlar, teknoloji ve insanların arasında yapılacak olan iş birliğine bağlı olması gerekmektedir (Zhang ve Ghorbani, 2020).

Elektronik haberleşme, internetin en fazla kullanılan hizmetlerinden birini oluşturmaktadır. Fakat internetin yaygınlaşması ve gelişmesiyle beraber, elektronik haberleşme beraberinden bazı sorunlar getirmektedir. Elektronik haberleşmede,

istenilmeyen mesajların internet ortamında yayılması önemli bir sorundur. Bu durum spam olarak adlandırılmaktadır. İstenmeyen e-posta veya spam kavramı genelde, web ve ürün ilanları, kolay para kazanma, reklam gibi e-postalar için kullanılmaktadır. Spam e-posta, genellikle çok fazla kişiye gönderilen, istenilmemiş elektronik iletileri tanımlamada kullanılmaktadır. Spam e-postalar, gönderilen kişiye bir şey ifade etmemektedir, içerikleri yanıltıcı ya da yalan niteliğindedir, yasadışı ya da çirkin içerik sunarlar ya da bunlara yönlendirmektedirler, alıcıların onlardan ileti almayı istemediklerini belirtebilecek bir geçerli adres sunmamaktadırlar (Ünal ve Şahin, 2017).

Diğer bir bilgi kirliliği kaynağı ise akıllı telefonlardır. Son zamanlarda insanlar gündelik yaşamlarında her türden bilgiye erişmede akıllı telefonlarını kullanmışlardır. İnternete bağlanabilen bu cihazlar insanların çeşitli bilgilere ulaşabildiği ve anlık mesajları gönderebildiği araçlara dönüşmüştür. Bu da mobil cihaz teknolojilerinin insanların günlük hayatlarının ayrılmaz parçası olmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bunlarla birlikte mobil iletişim araçlarına indirilen uygulamalardan gelen bildirimler, bu cihazlara gelen anlık e-mailler ve mesajlar, internet tarayıcılarını bilgiye ulaşmak için yoklama gibi uygulamalar da bilgi kirliliğinin daha çok artmasına sebep olmuştur (Ersöz ve Kahraman, 2020).

Pandita'ya (2014) göre birçok dergi, ortak başlıklarla, genellikle kafa karıştırıcı ve ağır fiyatlardan yayınlanmaktadır. Bu durum bilgi arayanların istedikleri bilgiyi elde etmesini zorlaştırmaktadır. Bu abonelikler, çoğu zaman insanların ilgili bilgiye ulaşmasına yardımcı olmamaktadır aksine örgütlenmemiş bilgi dağınıklığında kaybolmasına sebep olmaktadır. Çok sayıda araştırma projesi, bu kirli bilgilerin kullanılmasından dolayı her zaman çıkmaza girmektedir. Sonuç olarak ise bu aşırı bilgi yığınları kendi otoritesini ve güvenilirliğini sorgulamaktadır.

Tonta (1996) için internet çok hareketli bilgi erişim platformudur. İnternet aracılığı ile her gün güncel bilgi kaynakları insanlara hizmete sunulmaktadır. Bazı bilgi kaynaklarının yerleri değişmektedir, güncelliğini kaybeden bilgiler ise kullanımdan çekilmektedir. Hizmete yeni açılan kaynakları bulmak, kaybolan veya yeri değiştirilen kaynakları izlemek, internet aracılığı ile erişilen bilgilerden faydalanmayı kısıtlayan etmenlerdendir. İnternet ortamında olan ve devamlı değiştirilen aktif belgelerin sınıflandırılması ve kataloglanması konusunda çalışmalar yürütülmeye devam etmesine rağmen bu alanda önemli bir mesafe kaydedildiği söylenememektedir. Sınıflama ve kataloglama çalışmaları elektronik ortamda olan bilgilere yetersiz kalmaktadır.

Tonta (1996) ülkedeki olan bilgi altyapısı planlanırken bütün bilgi sektörlerinin (sağlık, adli kayıtlar, bilgi merkezleri, arşivler, kütüphaneler, eğitim, nüfus vd.) bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. İletişim ağları için olması gereken kaynaklar da ele alınarak uzun ve orta vadeli bilgi altyapısı planının acil olarak gündeme getirilmesini ifade etmektedir. Bu programda bilgi kaynaklarının geliştirilmesi ve tasarlanmasından sınıflandırılması ve kataloglanmasına, bu bilgilere elektronik olarak erişim sağlanmasına ve kullanıcı arabirimlerinin kurulması ve tasarlanmasından standartlar geliştirilmesine kadar tüm konuları içermesini ve kaynak ayrılmasını dile getirmektedir. Bu alanda gerekli olan insan gücünün yetiştirilmesi ve eğitilmesi için çok çaba sarf ederek ülkemizde olan bilgi profesyonellerinin sayısının hızlı şekilde artırılmasını belirtmektedir.

Çakmak (2015) intihali başka birinin çalışmasını kendi çalışması gibi dönüştürmek, kaynak belirtmeden başka kişilerin düşüncelerini ve kelimelerini kopyalamak, atıf yapılan kaynak ile ilgili yanlış bilgiler vermek, kaynak göstererek ya da göstermeyerek, kaynaktaki birçok düşünceyi veya kelimeyi çalışmanın büyük bölümünü oluşturacak şekilde almak olarak açıklamaktadır. İntihali, değiştirerek yazma, kelimesi kelimesine alıp kullanmak ve çalmak olarak üç grupta değerlendirmektedir.

İntihal suç olmakla beraber, aynı zamanda bilginin çarpıtılıp, bilim dünyasının yanılgısına yönelik sonuçlar da olabilmektedir. Yani intihal yaparak bilimsel bilginin yanlış ve sistematik ilerleyişine engel olunmaktadır (Baysen ve Çakmak, 2017).

2.4.5. Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Stratejileri

Günümüzde internet, bireylere başkalarıyla iletişim kurmaları için hızlı ve uygun yollar sağlamış ve bilgi alışverişini kolaylaştırmıştır. Bilgi alışverişinin kolay ve hızlı olması günlük olarak maruz kalınan bilgi miktarında da ciddi olarak bir artışa neden olmuştur. Sadece bilgi teknolojisindeki değişimler değil bilgi kalitesinin düşmesi de bilgi arzını kirlletmektedir ve bu tür bilgi kirliliği doğruluğun düşük olması ve güncel olmayan bilgiler nedeniyle ortaya çıkmaktadır (García-Marco, 2011). Bilginin sunulma şekli de kalitesini düşürebilmektedir. Karmaşık formlardaki uzun, net olmayan ve istenmeyen bilgileri anlamak oldukça zordur (Coult, 2008). Hopkins'e (1995) göre bilgidaki patlama görünüşte normal bir büyüme seyri izlerken, bireyin bilgiyi bulma ve alma konusunda seçici olma yeteneği aynı hızda bir ilerlemeye tabi olamamıştır. "Çok büyük miktarda bilgiyi yakalama ve saklama yeteneği üstel bir oranda artarken, bu

farklı hacimlerdeki bilgileri toplama ve analiz etme teknik kapasitesi ancak şimdi yetişmektedir” (Iqbal, Yang, Nawaz ve Lin, 2018). Bilgi kirliliğinin birçok açıdan değerlendirilmesi kirlilikle baş ederken paralel olarak ele alabileceğimiz yöntemlere de ışık tutmaktadır.

İnsanların edindikleri bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri, bilgi kirliliği ile mücadele konusunda yanlış bilgi tüketmelerini ve paylaşımlarını azaltmaktadır (Rapp vd., 2014). Bilgilerin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesine yönelik stratejiler hakkında bilgi vermek doğru bilgiyi elde etmek konusunda yardımcı olmaktadır. Bilgilerin inandırıcılık açısından değerlendirilmesi, geçmişleri ışığında kaynaklarının incelenmesi ve paylaşmadan önce bilginin doğrulanması eleştirel bir süzgeçten geçtiğini ifade etmektedir (Sinatra ve Lombardi, 2020). Bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirirken ayrıntılarıyla incelemenin yanında başka kaynakların ilgili bilgi ile alakalı kısımlarını kontrol etmek kirliliği önlemede bir yol olarak görülebilmektedir. Bilgilerin doğruluğu konusunda karar verirken kaynakların güvenilirliği düzenli bir şekilde takip edilip incelenmemekte ve dikkate alınmamaktadır (Pennycook vd., 2020). Fakat kaynakların güvenilirliğinin dikkatli bir şekilde incelenmesi daha az güvenilir olan kaynaklardan gelen kirli bilginin etkisini azaltmakta yardımcı olmaktadır (Henkel ve Mattson, 2011). Medya Okuryazarlığı tüm bu durumlar karşısında eleştirel bir bakış açısı ile beraber doğru bilgiye ışık tutmakta ve eleştirel düşünen bir medya okuryazarı ise karşısına çıkan bilgi yığınlarını ayrıntılı bir biçimde ele alarak bilgileri amacı doğrultusunda kullanabilmektedir (Kurt ve Kürüm, 2010). Ayrıca eleştirel düşünen bir medya okuryazarı sorgulama, bilgilerin içindeki çarpıtmaları fark etme ve yanlış bilgilendirmeleri ayırt etme gibi özelliklere de sahip olmaktadır. Açık fikirlilik, sistematik ve düzenlilik gibi kavramları da dikkate alarak hangi bilgilerin hangi bağlamda oluşturulduklarını da ayırt edebilmektedirler. Ekinci ve Aybek (2010) bireylerin bilgiyi kullanma, edinme ve araştırma konusunda eleştirel düşünmenin etkili olduğunu esnek düşünen ve araştıran bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir. Karabay’a (2013) göre doğrudan okuma bireyin okuduğu bilgiye aşırı güven duymasını, eleştirel okumanın ise okunulan bilgi ile ilgili çıkarımlar yapmasını ifade etmektedir. Buna göre eleştirel okuma sorgulamayı, şüpheci olmayı, derinlemesine incelemeyi, yargılayıcı ve mantıklı olmayı, elde edilen verilerin değerlendirilmesi gerektiğini, gerçek ile fikri ayırt etmeyi, etik kuralları ve dürüstlüğü, düşüncenin esnek yapısını ifade etmektedir. Eleştirel okur, okunulan bilgi ile ilgili alakası olan ve olmayan bilgiyi ayırt edebilmekte, konu dışı kalan bilgileri dikkate

almamaya özen gösterebilmekte, bilgilerin yeterliliğini, taraflılığını, zıt ve net olmayan taraflarını ayırt edebilmektedir.

Bilgi kirliliğine karşı öğrenilebilecek bir diğer beceri ise dijital okuryazarlıktır. Eğitimde teknolojiden yararlanmak öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını etkileyen şüphesiz ki büyük bir faktördür (Üstündağ vd., 2017). Fakat dijital okuryazarlık sadece teknoloji boyutu bulunan bir beceri olarak değerlendirilmemektedir. Dijital okuryazarlık tüm tanımları göz önünde bulundurduğunda üç boyutlu bir beceridir; teknik (günlük faaliyetlerde bulunmak amacıyla bilgi ve iletişim konularında teknik becerilere sahip olmak), bilişsel (bilgiyi ararken eleştirel düşünme ve bilgi işleme döngüsünü değerlendirme ve oluşturma yeteneği) ve sosyo-duygusal (iletişim ve öğrenme için interneti sorumluluk alarak kullanma) (Ng, 2012). Teknik bilgilerin yanı sıra bilgi yığınlarıyla karşılaşılınca hangi bilgilerin kullanılacağı hangi bilgilerin ise göz ardı edileceği önem taşımaktadır. Bilgiyi değerlendirirken karşımıza çıkan ana problemler bilginin güvenilirliği, orijinallliği ve sunumunun profesyonel bütünlüğünü değerlendirmenin zorluğunda yatmaktadır. Bu kararlar, veri tabanlarından bilgi alma, basılı kaynaklardan araştırma yaparken veya internette gezinme sırasında verilebilmektedir. Bu kararları verirken kullanıcı farkındalığı, bilgilerden oluşturulan sonuçların, görüşlerin veya modellerin kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Bilgi değerlendirmesi için etkili olan mekanizmaların yokluğunda, öğrenciler sonsuz ve çelişkili bilgi parçalarından hangisini seçeceklerine ve hangilerinden şüphe edeceklerine karar vermekte zorlanabilirler (Eshet, 2004).

Bilgi okuryazarlığı becerisi bilgi tüketicilerinin bilgiyi eğitilmiş ve etkili bir şekilde değerlendirmek için kullandıkları bilişsel becerileri ifade etmektedir. Bilgi okuryazarlığı bir filtre görevi görmekte: hatalı, alakasız veya önyargılı bilgileri tanımlamakta ve öğrencinin düşünce sistemine sızmasını önlemektedir. Bilgi okuryazarı insanlar eleştirel düşünür ve her zaman bilginin kalitesinden şüphe etmeye hazırdırlar ve yetkili ve geçerli görünse bile, bilgiyi olduğu gibi kabul etmeye eğilimli değildirler. Bilgi okuryazarlığı üzerine güncel çalışmaların çoğu, bilgi arama stratejileri ve alışkanlıklarına odaklanmıştır. Buna göre bireylerin aradıkları bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabilmesi, doğru ve güvenilir bilgi elde edebilmesi, bu süreçte analiz etme, değerlendirme ve karar verme becerilerini içeren bilişsel süreçlerden geçmesi ise bilgi arama stratejilerini konu almaktadır (Aşkar ve Mazman, 2013). Bilgi arama sürecinde edinilmek istenen nitelikli ve doğru bilgiye güncel bir şekilde ve etkili bir çaba ile

ulaşılması bireylerin bilgiye ulaşmaları konusunda bilinçlendirilmesi ile mümkün olmaktadır (Çelen ve Seferoğlu, 2016).

İnternetin ve diğer dijital iletişim platformlarının genişlemesi, öğrenme toplulukları, tartışma grupları ve sohbet odaları gibi çeşitli biçimlerde işbirlikçi öğrenme ve bilgi paylaşımı için yeni boyutlar ve fırsatlar açmıştır (Scardamalia ve Bereiter, 1996). Ancak bu yeni olanaklar imkânların yanı sıra bilgi tüketicilerine internet çağından önce bilinmeyen bir oranda problemler de sunmaktadır. Sohbet odasındaki kişilerin gerçekliği, bir bildirinin doğruluğu, bilinmeyen bir e-postanın içerisinde ne barındığı dikkate alınması gereken hususlar arasında yer almaktadır. Bilgi dünyasının iyi ve kötü niyetlerin, doğru ve yanlış bilgilerin, dürüst ve aldatıcı kişilerin sonsuz miktarda olduğu bir iletişim ormanı olduğunu söyleyebiliriz. Sosyo-duygusal becerilere sahip okuryazarlar dijital iletişimin avantajlarından yararlanabilmekte ve eleştirel, analitik, olgun düşünme becerisine sahip ve yüksek derecede bilgi okuryazarlığına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca sosyo-duygusal okuryazarlar, veri ve bilgiyi başkalarıyla paylaşmaya istekli, bilgiyi değerlendirme ve soyut düşünme yeteneğine sahip ve iş birliği içinde bilgiyi yapılandırabilen kişiler olarak tanımlanabilmektedirler.

Bilgi kirliliğiyle başa çıkma stratejisi olarak yanlış bilgilerin doğrulanması ve doğruluk kontrollerinin yapılması da önemli bir yere sahiptir (Ünver, 2020). Türkiye’de ilk olarak doğruluk kontrolü girişimi Yalansavar.org yanlış bilgilerin paylaşıldığı bu ortamda kurulmuştur. Bilimsel doğruluk kontrolü ve sözde bilimlere çürütme görevini üstlenmektedir. Malumafuruş.org gazetelerdeki köşe yazılarının doğruluğunu kontrol etmekte, EvrimAgaci.org ise bilimsel olarak doğruluk kontrolü yapmaktadır. DoğrulukPayi.com siyasi beyanatların doğruluğunun kontrolünü üstlenmekte, Teyit.org, gununyalanlari.org, FactCheck.TR ve Doğrula.org ise haber iddiaları ile ilgili doğruluk kontrollerini yapmaktadırlar. İçerikleri doğrularken sadece doğrulama platformları değil bir doğrulama sürecinin de varlığından söz etmemiz mümkündür (Silverman, 2016). Buna göre doğruluğundan şüphe edilen bilginin asıl kaynağının ve içeriğinin tanımlanması, içerikteki fotoğraf ve videoların içerikle olan bağlantılarının nerede oluşturuldukları, içeriği oluşturan kişinin açık kimliği ve sosyal web’deki görünürlüğü hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir

2.5. Eğitimde ve Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Bilgi Kirliliğinin Önemi

Yüzyıllarca bilginin belli kesimlerce kontrol edildiği; bilgilere ulaşım kaynaklarının kütüphaneler, okullar, akademik çalışmalar, kitaplar olduğu sistem dijital ağların meydana çıkması ile değişmiştir; bilgi ise tek bir merkezde toplanmamıştır, dağınık bir şekle bürünmüştür ve bilgiye erişmek isteyenlerin ulaşabileceği konuma gelmiştir (Bozkurt, 2014). Bu duruma gelinmesinde pek çok sebebin yanında şüphesiz dijital ağların, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisi büyük olmuştur. Hayata bakış açımız, yorumlarımız ve algılarımızı şekillendiren dijital bilgi devrinde bilgiyle ilgili tanımlamalar ve kavramlar kendini güncellemiştir Bilgilerin yer aldığı ağlar sanal yapılar olsalar bile gücünü katılımcı yaklaşımla bağlanan insanlardan almakta ve insanların bilişleriyle beslenerek büyümektedir.

Üstündağ ve diğerleri (2017), dijital okuryazarlığa en kısa tanımını “dijital çağda hayatta kalma becerisi” olarak belirtmişlerdir. Kişinin gelişmekte olan veya yeni teknolojilere adaptasyonu onun dijital okuryazar olduğunun göstergesidir. Bu sebeple dijital çağda öğreten ve öğrenen kişilerde bu becerileri geliştirmenin günümüzde oldukça önemi bulunmaktadır. Günümüzde ülkeler kaliteli eğitimin geleceğin şekillenmesinde önemli rol oynayacağını bilincine varmışlardır. Buna göre ülkeler eğitim politikalarını tekrardan gözden geçirmektedirler. Bu sebeple eğitim alanında teknolojiye daha çok faydalanmak için adımlar atılmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkta ne durumda olduklarının belirlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerine teknolojik olarak liderlik yapabilmeleri ve gerekli olan öğretmen eğitim programlarının yeniden şekillendirilmesi açısından önemi bulunmaktadır.

Çalık ve Sezgin (2005) bilgi toplumunda kişilerin üretebilen, düşünen, sorgulayıcı ve yaratıcı insanlar olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim örgütlerinin bu bilgi toplumunda olan rolü değişmektedir. Günümüz bilgi çağının eğitiminin, temel amacı yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmek olmuştur. Günümüzde bilginin artık doğrudan kişiye aktarılması vurgulanmamaktadır, kişinin gerekli olan bilgileri hangi yollarla ve nasıl elde edeceğinin öğretilmesi gerektiğinin vurgusu yapılmaktadır. Bu yüzden üzerinde çokça konuşulan önemli kavram öğrenmeyi öğrenme olmuştur. Bireyin, kendisine gerekli olan bilgilere en uygun şekilde ulaşabilmesi için nasıl öğreneceğini bilmesi gerekmektedir.

Fırat ve Kurt'a (2015) göre gelişen internet teknolojileri, öğrencilerin ve öğretmenlerin birçok bilgiyi kısa sürede elde edebilmelerini sağlamıştır, öğrenme ve öğretme çevrelerinin genişlemesine katkıda bulunmuştur. Fakat internetin eğitim amacıyla kullanımı genellikle internetin bilgi kaynağı olarak görülmesine dayanmaktadır. Bu durum ise eğitim amacıyla internet kullanımda interneti kullananların bilgi kirliliği ile daha çok karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin internette bilgi kirliliği ile baş etmeleri ve bilgi kirliliği konusunda öğrencilerine rehberlik etmelerinin önemli önceliği olduğunu söylemenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle bu ağı çoğunlukla bilgi kaynağı olarak gören ve öğrencilerine ileride örnek olabilecek öğretmen adaylarının bu ağda bilgi kirliliği ile başa çıkmalarının çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Artık bu ağın eğitim amacıyla kullanımının yaygınlığı ve önemi düşünüldüğünde geliştirilmiş olan ölçme aracının dolaylı (öğrenciler) ve doğrudan (öğretmenler) taraflar açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir. İnternette öğretmen adaylarının bilgi kirliliği ile baş etmeleri için geliştirilebilecek olan çözüm yollarından önce öğretmen adaylarının doğru bilgiye ulaşma sürecinde bu ağda karşılarına çıkan bilgi kirliliğine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.6. İlgili Çalışmalar

Bu alandaki literatür incelendiğinde; son yıllarda bilgi patlamasıyla kendini daha çok belirginleştiren bilgi kirliliğiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu alandaki çalışmalar son yıllarda bilgi kirliliğinin kavramsallaşması üzerine yapılmaya başlanmıştır.

Head ve diğerleri (2000), edinilmek istenilen doğru ve kaliteli bilgilerin gereksiz bilgi yığılmaları içerisinde kaybolmasıyla bilgi kirliliği oluştuğunu savunmuştur. İnternette doğru bilgiye erişim için bir yol gösterici niteliği taşıyan bu çalışma, gereksiz bilgi yığılmalarının bireyin karar verme becerisini etkilediğini ve bilgiye yönelme hususunda bozukluk yarattığını belirtmiştir. Web tarayıcılarının doğru bilgiye ulaşmada nasıl kolaylıklar sağlayabileceği ve böylelikle bilgiye ulaşmaya çalışırken ortaya çıkan bilgi kirliliği azaltabileceği tartışılmış, dolayısıyla bir bilgi organizasyonu geliştirmek amaçlanmıştır.

Nielsen (2003), bilgi kirliliğini örnekler ile açıklamaya çalışmış bilgi yığınlarının insanların kullanışlı ve doğru bilgiye ulaşmasında zorluklar oluşturduğunu savunmuş ve bilgi kirliliğini içeren erişim kaynaklarının en başında ise internetin

bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca istenilen bilginin gereksiz bilgi yığınlarından ayıklama yapılarak elde edilebileceğini ve yapılacak ayıklamanın sunulan bilginin neredeyse yarısını kapsadığını belirtmektedir. Belirtmiş olduğu bu durum bilgi kirliliğinin boyutlarını açıklamayı amaçlamaktadır.

Bray (2008), bilgi kirliliğini küresel olarak bilgiyi üretmede ve erişmede olumsuz bir etki olarak değerlendirmiş, bilgi kirliliğiyle başa çıkma yolları olarak bilgileri düzenleme kabiliyeti kazanma, analiz etme ve bilgilerin yeniden düzenlenmesinin sağlanabileceğini savunmuştur.

Bai (2009), internetin hızı ile beraber getirdiği kirlilikten bahsetmiş, bilgi kirliliğinin sosyal etkilerinden de bahsederek, bilgi kirliliğinin internette kamuya zararını savunmuştur. İnternet ekoloji krizini incelediği bu çalışmasında, hızlı şekilde büyüyen internet ağının sağlıklı şekilde gelişmediğini, bilgi, toplum ve teknoloji üçgeninin arkasında çok büyük bir bilgi kirliliği barındırdığı belirtmiştir.

Pandita (2014), bilgi kirliliğinin interneti rolünü, sosyal medyadaki yayılımını ve kaynaklarını incelemiş, eğitim, toplumsal ve pek çok bakımdan önemini belirtmiştir. Bilgi kirliliğinin teknolojiyle daha çok yayılım gösterdiğini ve bu noktada alınabilecek önlemler ile ilgili bilgi vermeyi amaçlamıştır. Çalışmasında, bilgi kirliliğinin önlem alınamayacak dereceye gelmeden insanların güvenilir ve doğru bilgi bilginin önemli olduğunu kavraması gerektiğini, bilgiye erişim kaynaklarının doğru kullanılmamasının bilgiye erişimde bireyi güvenilir ve doğru bilgiden uzaklaştırdığını savunmuştur.

Kurt ve Emiroğlu (2018) öğrencilerin, internetteki bilgi kirliliği ve bilişsel özümseme düzeylerini ve bilgi arama stratejilerini farklı değişkenlere göre incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için bu çalışmayı yapmışlardır. Bu araştırmayı tarama modeliyle desenlemişlerdir. İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan iki üniversitenin Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) ve Bilgisayar Mühendisliği bölümlerinden 198 öğrencinin katıldığı bir çalışma olmuştur. Bu araştırmada öğrencilerin değişkenlere dair puanlarının ortalamasının üzerine çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin bilgi arama stratejileri, internet ortamında bilgi kirliliğiyle karşılaşma düzeyleri ve bilişsel özümseme düzeyleri arasında minimum seviyede pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Iqbal ve diğerleri (2018) araştırmalarında, örgütsel öğrenme ve çevik örgütler (ölçeklenebilir işgücü) arasında olan ilişkide düzenleyici değişkenler olarak bilgi filtreleme ve bilgi çekme stratejilerini tanıtmışlardır. Bilgi kirliliği yönetimiyle örgütsel öğrenme ve ölçeklenebilir işgücü arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ayrıca yaygın olan

bu bilgi kirliliği bağlamında filtreleme stratejisinin düzenleyici olan rolünü de araştırmada dikkate almışlardır. Bu araştırmanın çevik organizasyonlar ve bilgi yönetimi alanındaki literatürü genişleteceği düşünülmektedir. Araştırmacılar, aşırı bilgi üretme faaliyetinin bireyleri bilgi kirliliğiyle baş etmeye zorladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Beath (2019), sosyal ağlarda olan bilgi kirliliğinden bahsetmiş, sosyal ağlarda bulunan verilerin bireyler tarafından yeteri kadar bilgiye sahip olmadan ve doğru bilginin önemini anlamadan bilinçsiz bir şekilde yayıldığını belirtmiştir. Bu bilinçsiz yayılma sonucunda büyüyen bilgi kirliliğinden söz etmiş ve bu sorunun çözümüne katkıda bulunmak amacıyla bilgilerin yaşam döngülerine ilişkin bilgilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Çalışmada bilgi kirliliği durumları tespiti amaçlanmıştır

Literatür incelendiğinde bilgi kirliliği kavramının henüz yeni şekillenmeye başladığı ve kavramsallaştırma sürecinin devam ettiği görülmektedir. Bilgi kirliliği yakın geçmişte teknolojinin de hızlı gelişimi ile beraber daha belirgin ve zararlarının boyutlar eğitim ve birçok alanda görülmeye başlamıştır. Bundan dolayı literatürde de belirtildiği üzere bilgi kirliliği kavramını anlamak, nedenlerini ve baş etme yollarını bilmek, kaynaklarını öğrenmek küresel çapta bir iyileştirme sağlamasıyla beraber bireysel ve akademik olarak öğrenme süreçlerimizde de büyük katkıları olacağı çalışmalar çerçevesinde ifade edilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesi için seçilen araştırma modeli, evren ve örneklemin belirlenmesi, sonrasında araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğine ve bilgi kirliliği ile baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada verilere ulaşmak için, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmada, ulaşılan bulguların sayısal değerlerle gösterilmektedir (Ekiz, 2020).

Tarama modelleri, geniş gruplardaki bireylerin bir olay ya da olgu ile ilgili tutum veya görüşlerinin alındığı ve bunların betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmacı var olan bir durumu ayrıntısıyla betimlemeyi amaçlamakta ve bu durum ile ilgili bilgi vermeye çalışmaktadır (Tanrıöğen, 2011). Bu modelde önemli olan araştırmaya konu olan olayı kendi koşulları içerisinde, değiştirmeye kalkmadan gözlemleyip olduğu gibi sunmaya çalışmaktır (Kıncal, 2017). Tarama araştırmalarının önemli bir noktası da oldukça fazla bireylerden meydana gelen örneklemelerden ulaşılan bilgiyi bize aktarmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilgi kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliği, kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliği ve karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yollarını betimlemektir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgi durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tarama modeline dayalı olarak incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adana ili Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 1188 öğrenci (öğretmen adayı) oluşturmaktadır. Bu

örnekleme yöntemi yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay olan araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde yapılan bir örneklemedir (Turan, 2019). Var olan şartlarda araştırma evrenindeki tüm öğrencilere (öğretmen adayları) ulaşmanın zorluğu sebebiyle evreni temsil eden bu örnekleme yolu seçilmiştir. Öğretmen adaylarının yansız olarak belirlenmesi sonucunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve 1188 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi anket doldurma süreçlerinde Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü'nden ve Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alınmıştır ve derse giren öğretim elemanları ile iş birliği yapılarak öğretmen adaylarının anket formlarını doldurmaları sağlanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 306'sı (%25,5) erkek, 882'si (%74,2) kadındır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımı ise Tablo 'de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 330'u (%27,8) birinci sınıf, 310'u (%26,1) ikinci sınıf, 339'u (%26,9) üçüncü sınıf, 229'u (%19,3) dördüncü sınıftır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 74'ü (%6,2) Almanca Öğretmenliği, 36'sı (%3,0) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 135'i (%11,4) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 64'ü (%5,4) Fransızca Öğretmenliği, 96'sı (%8,1) İngilizce Öğretmenliği, 80'i (%6,7) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 201'i (%16,9) Okul Öncesi Öğretmenliği, 114'ü (%9,6) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 59'u (%5,0) Resim-İş Öğretmenliği, 121'i (%10,2) Sınıf Öğretmenliği, 95'i (%8,0) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 113'ü (%9,5) Türkçe Öğretmenliği bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 972'sinin (%81,8) bilgi kirliliği ile ilgili ön bilgisi olduğunu, 216'sı (%18,2) bilgi kirliliği ile ilgili ön bilgiye sahip olmadığını belirtmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	306	25.8
Kadın	882	74.2
Sınıf Düzeyi		
Birinci Sınıf	330	27.8
İkinci Sınıf	310	26.1
Üçüncü Sınıf	319	26.9
Dördüncü Sınıf	229	19.3
Bölüm		
Almanca Öğretmenliği	74	6.2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	36	3.0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	135	11.4
Fransızca Öğretmenliği	64	5.4
İngilizce Öğretmenliği	96	8.1
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	80	6.7
Okul Öncesi Öğretmenliği	201	16.9
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	114	9.6
Resim-İş Öğretmenliği	59	5.0
Sınıf Öğretmenliği	121	10.2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	95	8.0
Türkçe Öğretmenliği	113	9.5
Toplam	1188	100
Ön Bilgi		
Evet	972	81,8
Hayır	216	18,2
N:1188		

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğine ve bu bilgi kirliliğiyle baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla

araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket geliştirme sürecinde önce detaylı alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın incelediğinde bilgi kirliliğinin sebeplerinin bilginin kalitesinden ve kişinin davranışlarından kaynaklanan sebepler olarak ele alındığı belirlenmiştir. Iqbal ve diğerleri (2019) çalışmalarında bilgi kirliliğinin farklı formlarını belirtmekle beraber iki grupta ele almışlardır. Bunlar bilginin kalitesinin düşürülmesi ve bilgilerin bozulmasını arttıran bir tarafın olmasıdır. Dolayısıyla bilgi kirliliğinin sebepleri hakkında maddeler, bilgi kalitesinden ve kişinin davranışlarından kaynaklanan maddeler olarak ayrı ayrı yazılmıştır. Alanyazında aynı zamanda bireylerin bilgi edinme ve bilgiyi kullanma sürecinde bilgi kirliliği ile baş etme yolları da incelenmiştir (Coult, 2008; Iqbal, Yang, Nawaz ve Lin, 2018; Wang vd., 2012). Çalışmada kullanılan ankette bilgi kirliliğiyle baş etme yolları ayrı maddeler halinde yazılmıştır. Dolayısıyla hazırlanan anketle, öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilgi kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliği, kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliği ve karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları hakkındaki görüşleri ile ilgili veriler toplanmıştır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda oluşturulan “Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarındaki Bilgi Kirliliğine ve Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşleri Anketi” maddeleri araştırmacı tarafından hazırlanan “Uzman Değerlendirme Formu” ile birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Anket formu, Eğitim Programları ve Öğretim alanında ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında uzman 2 doçent, 2 doktora öğretim üyesi ve 2 doktor araştırma görevlisi olan öğretim elemanları tarafından incelenmiştir. Uzmanlar her bir maddeyi “Uygun”, “Uygun Değil” ve “Düzeltilmeli” şeklindeki kategorileri dikkate alarak değerlendirilmişlerdir. Uzmanların dönütleri sonucunda, her bir maddenin ölçülmek istenen özelliği kapsama durumu açısından birbiri ile benzer 5 anket maddesi ve anket içeriğindeki genel kavramları içerip anlaşılması sıkıntısı çıkaran 3 anket maddesi çıkarılmış, 13 anket maddesi yeniden düzenlenerek ankete eklenmiştir. Anketteki madde sayısı uzman görüş formundaki sayı olan 45’ten 50’ye yükselmiş, diğer anket maddeleri üzerinde kısaltma ve metin düzeltmeleri şeklinde iyileştirmeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri çerçevesinde yeniden düzenlenen ve 50 maddeden oluşan anket, 9 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dördüncü sınıf öğretmen adayı ve 31 Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf öğretmen adayı ile pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda öğretmen adaylarından alınan dönütler değerlendirilmiş, herhangi bir madde ekleme veya çıkarma yapmadan ankete son çekli verilmiştir.

Anket geliştirme sürecinde hazırlanan değerlendirme formu EK-1’de, çalışmada kullanılan anketin son şekli ise EK-2’de sunulmaktadır. “Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarındaki Bilgi Kirliliğine ve Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşleri Anketi” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, bölüm, sınıf, bilgi kirliliği ile ilgili ön bilgiye sahip olma, ön bilgisi olan katılımcıların bu bilgiyi nereden edindikleri, bilgi kirliliği kavramının katılımcılara neyi ifade ettiği, akademik görevlerinde sıklıkla başvurdukları kaynaklara ilişkin hazırlanan maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların akademik çalışmalarını yaparken, bilgi kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan (1.-14. sorular) ve kişilerin davranışlarından kaynaklanan (15.-21.sorular) bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri, son olarak da karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerini belirlemek için hazırlanan (22.-50.sorular) toplam 50 madde bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümündeki maddeler “5’li Likert Tipi”nde hazırlanmıştır (Karasar, 2012). Bu bölümde katılımcıların ankette yer alan her bir maddeyi (5) “Her Zaman”, (4) “Çoğu Zaman”, (3) “Bazen”, (2) “Nadiren”, (1) “Hiçbir Zaman” şeklinde 5’ten 1’e kadar derecelendirmeleri istenmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, hazırlanan anket maddeleri Google Forms çevrimiçi ortamına aktarılmış ve katılımcıların çevrimiçi olarak anketi yanıtlayabilmeleri için gereken hazırlıklar yapılmıştır. Bu hazırlıklar kapsamında ilk olarak anket çevrimiçi ortama aktarılmıştır, sonrasında eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarının ders programları ilgili fakülte sekreterliklerinden temin edilmiştir. Bu programlara göre ders saatleri ve derse giren öğretim elemanlarının uygunluğu kontrol edilmiş, anketin güvenli bir şekilde uygulanabileceği dersler seçilmiş ve tek tek derse giren öğretim elemanlarından o gün için randevu alınmış ve dersin 15 dakikası ayrılarak anket uygulaması yapılmıştır.

Anket uygulanırken önce çevrimiçi anketin amacı hakkında öğretmen adaylarına kısa bir bilgi verilmiş, anketi nasıl yanıtlayacakları ve cep telefonlarından ankete nasıl erişecekleri açıklanmıştır. Sınıf içerisinde gönüllü bir öğretmen adayı seçilerek WhatsApp mesajlaşma uygulaması üzerinden anket sınıfa çevrimiçi olarak dağıtılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarından telefonlarını yan çevirmeleri istenmiştir ve her gönüllü öğretmen adayının anketteki maddelerin tamamını net bir şekilde gördükleri

emin olunmuştur. Telefonlarından internete erişeme olanağı olmayan öğretmen adayları için ise kişisel bir cep telefonu kablosuz internet erişim noktasına dönüştürülmüş ve bu sayede erişim imkânı olmayan öğretmen adaylarının internete rahat erişimi sağlanmıştır. Anketi gönüllü öğretmen adayları tamamladıklarını belirttiklerinde ilgili dersin öğretmenlerine teşekkür edilerek anket uygulaması tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada anketten elde edilen verilerin analizi Statistical Package for the Social Sciences SPSS-22 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak, anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarının demografik bilgilerinin ve ikinci bölümde yer alan maddelerin yüzde ve frekans dağılımları hesaplanmıştır. Anketin ikinci bölümünde yer alan bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerin (ilk 14 madde), kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerin (15 - 21 arasındaki 7 madde) ve öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yollarına ilişkin görüşlerin (22 - 50 arasındaki 29 madde) cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgiye sahip olma değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınan bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarından veri toplama yoluyla elde edilen bilgiler sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri EK 1’de sunulan anketin ikinci bölümünde ilk 14 maddeye yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşleriyle İlgili Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Anket Maddeleri		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam
1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım.	f	142	584	403	52	7	1188
	%	12.0	49.2	33.9	4.4	0.6	100
2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm.	f	99	392	504	177	16	1188
	%	8.3	33.0	42.4	14.9	1.3	100
3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşıyorum.	f	175	531	344	123	15	1188
	%	14.7	44.7	29.0	10.4	1.3	100
4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm.	f	73	203	513	340	59	1188
	%	6.1	17.1	43.2	28.6	5.0	100
5. Eski web sitelerindeki ve güncelliğini yitirmiş yayınlardaki bilgi eksiliği ile karşılaşıyorum.	f	146	446	421	155	20	1188
	%	12.3	37.5	35.4	13.0	1.7	100

(Tablo 2 devamı)

6. Web sayfalarında reklam, tanıtım veya başka bir bilgiyi aktarma amaçlı yönlendirildiğimi düşünürüm.	f	247	422	314	142	63	1188
	%	20.8	35.5	26.4	12.0	5.3	100
7. Bilgilerin gerçekçi bir şekilde sunulduğu bilgisi gibi gösterilmesiyle karşılaşırım.	f	117	435	457	161	18	1188
	%	9.8	36.6	38.5	13.6	1.5	100
8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşılıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum.	f	169	455	389	150	25	1188
	%	14.2	38.3	32.7	12.6	2.1	100
9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım.	f	117	411	463	177	20	1188
	%	9.8	34.6	39.0	14.9	1.7	100
10. Farklı kaynaklardan edindiğim aynı bilgiler arasında tutarsızlıkla karşılaşırım.	f	93	307	461	275	52	1188
	%	7.8	25.8	38.8	23.1	4.4	100
11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım.	f	86	352	471	246	33	1188
	%	7.2	29.6	39.6	20.7	2.8	100
12. Edindiğim bilgilerin kaynaklarını bulamıyorum.	f	75	260	415	338	100	1188
	%	6.3	21.9	34.9	28.5	8.4	100
13. Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum.	f	106	324	443	260	55	1188
	%	8.9	27.3	37.3	21.9	4.6	100
14. Araştırmalarımda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşırım.	f	100	331	467	250	40	1188
	%	8.4	27.9	39.3	21.0	3.4	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan kirlilik sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; “1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım” maddesine öğretmen adaylarının 584’ü (%49,2) çoğu zaman ve 7’si (%0,6) hiçbir zaman şeklinde, “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” maddesine öğretmen adaylarının 504’ü (%72,4) bazen ve 16’sı (%1,3) hiçbir zaman şeklinde, “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 531’i (%44,7) çoğu zaman ve 15’i (%1,3) hiçbir zaman şeklinde, “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” maddesine öğretmen adaylarının 513’ü (%43,2) bazen ve 59’u (%5,0) hiçbir zaman şeklinde, “5. Eski web sitelerindeki ve güncelliğini yitirmiş yayınlardaki bilgi eksiliği ile karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 446’sı (%37,5) çoğu zaman ve 20’si (%1,7) hiçbir zaman şeklinde, “6. Web sayfalarında

reklam, tanıtım veya başka bir bilgiyi aktarma amaçlı yönlendirildiğimi düşünürüm” maddesine öğretmen adaylarının 422’si (%35,5) çoğu zaman ve 63’ü (%5,3) hiçbir zaman şeklinde, “7. Bilgilerin gerçekçi bir şekilde sunularak aradığım bilgi gibi gösterilmesiyle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 457’si (%38,5) bazen ve 18’i (%1,5) hiçbir zaman şeklinde, “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşılıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” maddesine öğretmen adaylarının 455’i (%38,3) çoğu zaman ve 25’i (%2,1) hiçbir zaman şeklinde, “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 463’ü (%39,0) bazen ve 20’si (%1,7) hiçbir zaman şeklinde, “10. Farklı kaynaklardan edindiğim aynı bilgiler arasında tutarsızlıkla karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 461’i (%38,8) bazen ve 52’si (%4,4) hiçbir zaman şeklinde, “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 471’i (%39,6) bazen ve 33’ü (%2,8) hiçbir zaman şeklinde, “12. Edindiğim bilgilerin kaynaklarını bulamıyorum” maddesine öğretmen adaylarının 415’i (%34,9) bazen ve 100’ü (%8,4) hiçbir zaman şeklinde, “13. Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum” maddesine öğretmen adaylarının 443’ü (%37,3) bazen ve 55’i (%4,6) hiçbir zaman şeklinde, “14. Araştırmalarımnda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 467’si (%39,3) bazen ve 40’si (%3,4) hiçbir zaman şeklinde yanıtlar vermiştir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Ön Bilgiye Sahip Olma Değişkenleriyle Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere anketin ikinci bölümündeki ilk 14 madde ayrı ayrı cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

4.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	Erkek	306	611.08	186992.00	129871.000	0.284
	Kız	882	588.75	519274.00		
2	Erkek	306	628.78	192405.50	124457.000	0.031
	Kız	882	582.61	513860.50		
3	Erkek	306	593.49	181607.00	134636.000	0.949
	Kız	882	594.85	524659.00		
4	Erkek	306	624.48	191092.00	125771.000	0.060
	Kız	882	584.10	515174.00		
5	Erkek	306	624.41	191069.00	125794.000	0.062
	Kız	882	584.12	515197.00		
6	Erkek	306	640.12	195876.50	120986.500	0.005
	Kız	882	578.67	510389.50		
7	Erkek	306	623.87	190905.50	125957.500	0.065
	Kız	882	584.31	515360.50		
8	Erkek	306	592.85	181413.50	134442.500	0.918
	Kız	882	595.07	524852.50		
9	Erkek	306	635.22	194376.50	122486.500	0.011
	Kız	882	580.37	511889.50		
10	Erkek	306	655.31	200523.50	116339.500	0.000
	Kız	882	573.40	505742.50		
11	Erkek	306	623.82	190887.50	125975.500	0.068
	Kız	882	584.33	515378.50		
12	Erkek	306	616.31	188590.50	128272.500	0.179
	Kız	882	586.93	517675.50		
13	Erkek	306	618.34	189213.00	127650.000	0.141
	Kız	882	586.23	517053.00		
14	Erkek	306	664.91	203462.00	113401.000	0.000
	Kız	882	570.07	502804.00		

Tablo 3 incelendiğinde “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm”(U=124457.000; $p<.05$), “6. Web sayfalarında reklam, tanıtım veya başka bir bilgiyi aktarma amaçlı yönlendirildiğimi düşünürüm” (U=120986.500; $p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım” (U=122486.500; $p<.05$), “10. Farklı kaynaklardan edindiğim aynı bilgiler arasında tutarsızlıkla karşılaşırım” (U=116339.500; $p<.05$), “14. Araştırmalarımda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşırım” (U=113401.000; $p<.05$) maddelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık erkekler lehine sonuçlanmıştır.

4.2.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıfa Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1	Birinci Sınıf	330	545.46	3	12.285	0.006
	İkinci Sınıf	310	616.92			
	Üçüncü Sınıf	319	599.34			
	Dördüncü Sınıf	229	628.09			
2	Birinci Sınıf	330	570.75	3	10.944	0.012
	İkinci Sınıf	310	594.58			
	Üçüncü Sınıf	319	575.57			
	Dördüncü Sınıf	229	655.00			
3	Birinci Sınıf	330	599.92	3	5.623	0.131
	İkinci Sınıf	310	560.33			

(Tablo 4 devamı)

	Üçüncü Sınıf	319	600.93			
	Dördüncü Sınıf	229	623.98			
4	Birinci Sınıf	330	585.30	3	23.287	0.000
	İkinci Sınıf	310	603.60			
	Üçüncü Sınıf	319	538.97			
	Dördüncü Sınıf	229	672.80			
5	Birinci Sınıf	330	584.32	3	6.927	0.074
	İkinci Sınıf	310	599.66			
	Üçüncü Sınıf	319	567.77			
	Dördüncü Sınıf	229	639.42			
6	Birinci Sınıf	330	598.59	3	2.029	0.566
	İkinci Sınıf	310	597.54			
	Üçüncü Sınıf	319	574.00			
	Dördüncü Sınıf	229	613.04			
7	Birinci Sınıf	330	552.90	3	14.616	0.002
	İkinci Sınıf	310	606.17			
	Üçüncü Sınıf	319	581.98			
	Dördüncü Sınıf	229	656.09			
8	Birinci Sınıf	330	605.14	3	3.052	0.384
	İkinci Sınıf	310	612.95			
	Üçüncü Sınıf	319	571.79			
	Dördüncü Sınıf	229	585.81			
9	Birinci Sınıf	330	566.61	3	13.396	0.004
	İkinci Sınıf	310	625.22			
	Üçüncü Sınıf	319	560.31			
	Dördüncü Sınıf	229	640.73			
10	Birinci Sınıf	330	571.98	3	17.626	0.001
	İkinci Sınıf	310	652.85			
	Üçüncü Sınıf	319	550.49			
	Dördüncü Sınıf	229	609.26			
11	Birinci Sınıf	330	591.74	3	11.306	0.010
	İkinci Sınıf	310	606.95			
	Üçüncü Sınıf	319	550.57			

(Tablo 4 devamı)

	Dördüncü Sınıf	229	642.82			
12	Birinci Sınıf	330	570.20	3	7.304	0.063
	İkinci Sınıf	310	626.92			
	Üçüncü Sınıf	319	572.15			
	Dördüncü Sınıf	229	616.77			
13	Birinci Sınıf	330	594.52	3	9.195	0.027
	İkinci Sınıf	310	615.47			
	Üçüncü Sınıf	319	550.69			
	Dördüncü Sınıf	229	627.11			
14	Birinci Sınıf	330	608.57	3	5.616	0.132
	İkinci Sınıf	310	599.52			
	Üçüncü Sınıf	319	558.73			
	Dördüncü Sınıf	229	617.26			

Tablo 4 incelendiğinde “1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım” ($X^2_{(3)} = 12.285$, $p < .05$), “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($X^2_{(3)} = 10.944$, $p < .05$), “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($X^2_{(3)} = 23.287$, $p < .05$), “7. Bilgilerin gerçekçi bir şekilde sunularak aradığım bilgi gibi gösterilmesiyle karşılaşırım” ($X^2_{(3)} = 14.616$, $p < .05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım” ($X^2_{(3)} = 13.396$, $p < .05$), “10. Farklı kaynaklardan edindiğim aynı bilgiler arasında tutarsızlıkla karşılaşırım” ($X^2_{(3)} = 17.626$, $p < .05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım” ($X^2_{(3)} = 11.306$, $p < .05$), “13. Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum” ($X^2_{(3)} = 9.195$, $p < .05$) maddesinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiş olup bu farklılık birinci ve onuncu soruda ikinci sınıflar lehine diğer sorularda ise dördüncü sınıflar lehine sonuçlanmaktadır.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu anket maddeleri ile sınıflar arası karşılaştırma yapabilmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve bu testin sonucunda anlamlı farklılaşma görülen karşılaştırmalar Tablo 5’te verilmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 5 incelendiğinde sınıflar arası yapılan karşılaştırma sonucunda, “1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım” ($p < .05$) maddesinde, ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir. “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($p<.05$) maddesinde, dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenirken, “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($p<.05$), “7. Bilgilerin gerçekçi bir şekilde sunularak aradığım bilgi gibi gösterilmesiyle karşılaşırım” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım” ($p<.05$), “10. Farklı kaynaklardan edindiğim aynı bilgiler arasında tutarsızlıkla karşılaşırım” ($p<.05$) ve “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım” ($p<.05$) maddelerinde ise dördüncü sınıf ve ikinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 5

Anlamlı Farklılaşma Görülen Soruların Sınıflar Arası Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	Birinci Sınıf	330	264.16	87172.00	32557.000	0.002
	Dördüncü Sınıf	229	302.83	69348.00		
	Birinci Sınıf	330	310.55	102483.00	47868.00	0.030
	Üçüncü Sınıf	319	339.94	108442.00		
	Birinci Sınıf	330	301.75	99576.00	44961.000	0.004
	İkinci Sınıf	310	340.46	105544.00		
	Birinci Sınıf	330	263.72	87029.00	32414.000	0.002
	Dördüncü Sınıf	229	303.45	69491.00		
2	İkinci Sınıf	310	257.98	79973.00	31768.000	0.017
	Dördüncü Sınıf	229	286.28	65557.00		
	Üçüncü Sınıf	319	259.59	82810.00	31770.000	0.006
	Dördüncü Sınıf	229	295.27	67616.00		
4	Birinci Sınıf	330	263.19	86852.00	32237.000	0.002

(Tablo 5 devamı)

	Dördüncü Sınıf	229	304.23	69668.00		
	İkinci Sınıf	310	332.16	102970.50	44124.500	0.013
	Üçüncü Sınıf	319	298.32	95164.50		
	İkinci Sınıf	310	256.90	79640.00		
	Dördüncü Sınıf	229	287.73	65890.00	31435.000	0.017
	Üçüncü Sınıf	319	248.41	248.41		
	Dördüncü Sınıf	229	310.85	310.85	28202.000	0.000
	Birinci Sınıf	330	259.94	85781.00		
	Dördüncü Sınıf	229	308.90	70739.00	31116.000	0.000
7	Birinci Sınıf	330	306.53	101154.00	46539.000	0.022
	İkinci Sınıf	310	335.37	103966.00		
	Üçüncü Sınıf	319	260.40	83069.00		
	Dördüncü Sınıf	229	294.14	67357.00	32029.000	0.009
	Birinci Sınıf	330	265.26	87537.00		
	Dördüncü Sınıf	229	301.24	68983.00	32922.000	0.006
	Birinci Sınıf	330	305.15	100700.50	32922.500	0.022
9	İkinci Sınıf	310	336.84	104419.50		
	Üçüncü Sınıf	319	259.10	82653.00		
	Dördüncü Sınıf	229	295.95	67773.00	31613.000	0.005
	İkinci Sınıf	310	332.00	102920.00	44175.000	0.015
	Üçüncü Sınıf	319	298.48	95215.00		
	Birinci Sınıf	330	298.99	98666.50	44051.500	0.001
	İkinci Sınıf	310	343.40	106453.50		
10	İkinci Sınıf	310	342.25	106096.00	40999.00	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	288.52	92039.00		
	Üçüncü Sınıf	319	263.39	84021.50	32981.500	0.042

(Tablo 5 devamı)

	Dördüncü Sınıf	229	289.98	66404.50		
	İkinci Sınıf	310	330.02	102306.50	44788.500	0.032
	Üçüncü Sınıf	319	300.40	95828.50		
11	Üçüncü Sınıf	319	257.04	81996.50		
	Dördüncü Sınıf	229	298.82	68429.50	30956.500	0.001
	İkinci Sınıf	310	332.44	103055.00	44040.000	0.013
	Üçüncü Sınıf	319	298.06	95080.00		
13	Üçüncü Sınıf	319	260.16	82992.00		
	Dördüncü Sınıf	229	294.47	67434.00	31952.000	0.009

4.2.3. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Bölümlerine göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	N (1188)	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
	AÖ	74	642.78			
	BÖTE	36	589.60			
	FBÖ	135	501.79			
1	FÖ	64	695.25	11	26.822	0.005
	İÖ	96	568.08			
	İMÖ	80	543.68			
	OÖÖ	201	621.69			
	PDR	114	578.42			

(Tablo 6 devamı)

	RİÖ	59	647.18			
	SÖ	121	605.64			
	SBÖ	95	613.89			
	TÖ	113	588.68			
	AÖ	74	618.47			
	BÖTE	36	600.01			
	FBÖ	135	545.55			
	FÖ	64	678.43			
	İÖ	96	585.98			
2	İMÖ	80	499.64	11	23.002	0.018
	OÖÖ	201	634.00			
	PDR	114	572.18			
	RİÖ	59	598.19			
	SÖ	121	608.34			
	SBÖ	95	647.26			
	TÖ	113	553.55			
	AÖ	74	638.99			
	BÖTE	36	651.81			
	FBÖ	135	547.99			
	FÖ	64	640.59			
	İÖ	96	620.13			
3	İMÖ	80	554.64	11	20.325	0.041
	OÖÖ	201	627.74			
	PDR	114	623.07			
	RİÖ	59	604.45			
	SÖ	121	601.83			
	SBÖ	95	559.94			
	TÖ	113	511.07			
	AÖ	74	577.53			
	BÖTE	36	551.01			
	FBÖ	135	561.59			
	FÖ	64	676.45			
	İÖ	96	646.95			
4	İMÖ	80	565.00	11	19.926	0.046
	OÖÖ	201	622.66			
	PDR	114	604.75			
	RİÖ	59	523.25			
	SÖ	121	592.55			
	SBÖ	95	637.15			
	TÖ	113	531.69			
5	AÖ	74	578.07	11	17.602	0.091

(Tablo 6 devamı)

	BÖTE	36	550.83			
	FBÖ	135	569.59			
	FÖ	64	674.04			
	İÖ	96	661.68			
	İMÖ	80	526.34			
	OÖÖ	201	598.26			
	PDR	114	556.07			
	RİÖ	59	590.69			
	SÖ	121	579.71			
	SBÖ	95	648.61			
	TÖ	113	599.48			
6	AÖ	74	566.11			
	BÖTE	36	522.14			
	FBÖ	135	555.72			
	FÖ	64	601.55			
	İÖ	96	658.79			
	İMÖ	80	556.38			
	OÖÖ	201	603.63	11	12.991	0.294
	PDR	114	632.42			
	RİÖ	59	594.88			
	SÖ	121	591.16			
	SBÖ	95	636.25			
	TÖ	113	564.62			
7	AÖ	74	620.39			
	BÖTE	36	506.43			
	FBÖ	135	607.50			
	FÖ	64	602.17			
	İÖ	96	632.76			
	İMÖ	80	531.29	11	14.033	0.231
	OÖÖ	201	585.73			
	PDR	114	572.21			
	RİÖ	59	570.92			
	SÖ	121	646.44			
	SBÖ	95	629.33			
	TÖ	113	563.47			
8	AÖ	74	568.90			
	BÖTE	36	544.68			
	FBÖ	135	563.06	11	26.963	0.005
	FÖ	64	721.24			
	İÖ	96	646.07			

(Tablo 6 Devamı)

	İMÖ	80	542.31			
	OÖÖ	201	628.80			
	PDR	114	594.10			
	RİÖ	59	546.47			
	SÖ	121	586.16			
	SBÖ	95	635.94			
	TÖ	113	524.62			
	AÖ	74	603.52			
	BÖTE	36	485.36			
	FBÖ	135	532.35			
	FÖ	64	644.22			
	İÖ	96	598.76			
9	İMÖ	80	551.33	11	22.961	0.018
	OÖÖ	201	627.58			
	PDR	114	597.79			
	RİÖ	59	525.07			
	SÖ	121	630.65			
	SBÖ	95	662.87			
	TÖ	113	574.30			
	AÖ	74	584.70			
10	BÖTE	36	549.14			
	FBÖ	135	564.40			
	FÖ	64	644.45			
	İÖ	96	633.44			
	İMÖ	80	533.21	11	16.749	0.116
	OÖÖ	201	607.31			
	PDR	114	575.67			
	RİÖ	59	546.10			
	SÖ	121	644.22			
	SBÖ	95	650.40			
	TÖ	113	554.60			
	AÖ	74	578.20			
	BÖTE	36	534.88			
	FBÖ	135	546.93			
	FÖ	64	654.66			
	İÖ	96	629.32			
11	İMÖ	80	557.04	11	31.559	0.001
	OÖÖ	201	643.26			
	PDR	114	614.59			
	RİÖ	59	484.47			
	SÖ	121	607.89			
	SBÖ	95	668.26			

(Tablo 6 devamı)

12	TÖ	113	517.96	11	18.364	0.074
	AÖ	74	644.10			
	BÖTE	36	576.44			
	FBÖ	135	525.10			
	FÖ	64	592.25			
	İÖ	96	647.17			
	İMÖ	80	594.70			
	OÖÖ	201	643.46			
	PDR	114	572.71			
	RİÖ	59	537.46			
	SÖ	121	589.22			
	SBÖ	95	613.05			
	TÖ	113	561.82			
13	AÖ	74	573.21	11	23.182	0.017
	BÖTE	36	490.63			
	FBÖ	135	514.41			
	FÖ	64	664.81			
	İÖ	96	589.64			
	İMÖ	80	575.20			
	OÖÖ	201	627.90			
	PDR	114	607.64			
	RİÖ	59	605.28			
	SÖ	121	604.65			
	SBÖ	95	667.23			
	TÖ	113	564.88			
14	AÖ	74	614.04	11	21.175	0.032
	BÖTE	36	577.51			
	FBÖ	135	546.20			
	FÖ	64	674.09			
	İÖ	96	614.39			
	İMÖ	80	582.48			
	OÖÖ	201	618.78			
	PDR	114	601.11			
	RİÖ	59	500.12			
	SÖ	121	628.70			
	SBÖ	95	629.35			
	TÖ	113	524.86			

Tablo 6 incelendiğinde “1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım” ($X^2_{(11)}=26.822$, $p<.05$), “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($X^2_{(11)}=23.002$, $p<.05$), “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki

bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşırım” ($X^2_{(11)}=20.325$, $p<.05$), “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($X^2_{(11)}=19.926$, $p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşılıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($X^2_{(11)}=26.963$, $p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım” ($X^2_{(11)}=22.961$, $p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım” ($X^2_{(11)}=31.559$, $p<.05$), “13. Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum” ($X^2_{(11)}=23.182$, $p<.05$), “14. Araştırmalarımda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşırım” ($X^2_{(11)}=21.175$, $p<.05$) maddelerinde bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Anlamlı farklılık olan maddelerde farkın hangi bölümler lehine olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış, Almanca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım” ($p<.05$), “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($p<.05$), “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşırım” ($p<.05$) ve “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşılıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$) maddelerinde, Almanca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmada, sekizinci maddede yer alan karşılaştırma dışında Almanca Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 7

Almanca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmalarıyla İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	AÖ	74	121.14	8964.00	0.3801.00	0.002
	FBÖ	135	96.16	12981.00		
	AÖ	74	84.40	6245.50	2449.500	0.040
	İMÖ	80	71.12	5689.50		
2	AÖ	74	85.39	6319.00	2376.000	0.021
	İMÖ	80	70.20	5616.00		
3	AÖ	74	105.76	7826.50	3311.000	0.011
	TÖ	113	86.30	9752.00		
8	AÖ	74	61.79	4572.50	2205.500	0.011
	FÖ	64	78.41	5018.50		

Anlamli farklılık çıkan maddelere göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 8 incelendiğinde “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaştırmam” ($p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaştırmam” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaştırmam” ($p<.05$) ve “13. Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum” ($p<.05$) maddelerinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 8

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3	BÖTE	36	87.69	3157.00	1577.000	0.031
	TÖ	113	70.96	8018.00		
8	BÖTE	36	41.14	1481.00	815.000	0.011
	FÖ	64	55.77	3569.00		
9	BÖTE	36	42.14	1517.00	851.000	0.023
	FÖ	64	55.20	3533.00		
	BÖTE	36	95.69	3445.00	2779.000	0.020
	OÖÖ	201	123.17	24758.00		
	BÖTE	36	64.50	2322.00	1656.000	0.022
	SÖ	121	83.31	10081.00		
	BÖTE	36	52.44	1888.00	1222.000	0.008
	SBÖ	95	71.14	6758.00		
	BÖTE	36	55.26	1989.50	1323.500	0.036
	SBÖ	95	70.07	6656.50		
13	BÖTE	36	41.39	1490.00	834.000	0.014
	FÖ	64	55.63	3560.00		
	BÖTE	36	95.90	3452.50	2786.500	0.022
	OÖÖ	201	123.14	24750.50		
	BÖTE	36	52.44	1888.00	1222.000	0.009
	SBÖ	95	71.14	6758.00		

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Fen Bilgisi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	FBÖ	135	89.61	12098.00	2918.000	0.000
	FÖ	64	121.91	7802.00		
	FBÖ	135	148.08	19990.50	10810.500	0.001
	OÖÖ	201	182.22	36625.50		
	FBÖ	135	90.36	12198.50	3018.500	0.003
	RİÖ	59	113.84	6716.50		
	FBÖ	135	118.43	15988.00	6808.000	0.013
	SÖ	121	139.74	16908.00		
	FBÖ	135	106.64	14397.00	5217.000	0.009
	SBÖ	95	128.08	12168.00		
	FBÖ	135	115.52	15595.00	6415.000	0.016
	TÖ	113	135.23	15281.00		
2	FBÖ	135	92.85	12534.50	3354.000	0.007
	FÖ	64	115.09	7365.50		
	FBÖ	135	153.73	20753.00	11573.000	0.016
	OÖÖ	201	178.42	35863.00		
	FBÖ	135	107.46	14506.50	5326.500	0.020
	SBÖ	95	126.93	12058.50		
3	FBÖ	135	154.63	20875.50	11695.500	0.021
	OÖÖ	201	177.81	35740.50		
4	FBÖ	135	93.78	12660.50	3480.500	0.018
	FÖ	64	113.12	7239.50		
	FBÖ	135	109.07	14724.50	5525.500	0.047
	İÖ	96	125.74	12071.50		
8	FBÖ	135	91.09	12296.50	3116.500	0.001
	FÖ	64	118.80	7603.50		
9	FBÖ	135	93.97	12685.50	3505.500	0.022
	FÖ	64	112.73	7214.50		

(Tablo 9 devamı)

	FBÖ	135	152.41	20576.00	11396.000	0.008
	OÖÖ	201	179.30	36040.00		
	FBÖ	135	118.41	15986.00	6806.000	0.014
	SÖ	121	139.75	16910.00		
	FBÖ	135	104.84	14153.50	4973.500	0.002
	SBÖ	95	130.65	12411.50		
11	FBÖ	135	94.33	12734.50	3554.500	0.033
	FÖ	64	111.96	7165.50		
	FBÖ	135	151.93	20510.00	11330.000	0.007
	OÖÖ	201	179.63	36106.00		
	FBÖ	135	105.66	14264.50	5084.500	0.005
	SBÖ	95	129.48	12300.50		
13	FBÖ	135	91.98	12417.50	3237.500	0.003
	FÖ	64	116.91	7482.50		
	FBÖ	135	149.18	20139.50	10959.500	0.002
	OÖÖ	201	181.48	36476.50		
	FBÖ	135	115.74	15624.50	6444.500	0.020
	PDR	114	135.97	15500.50		
	FBÖ	135	119.40	16118.50	6938.500	0.029
	SÖ	121	138.66	16777.50		
	FBÖ	135	103.38	13956.50	4776.500	0.001
	SBÖ	95	132.72	12608.50		
14	FBÖ	135	93.19	12581.00	3401.000	0.011
	FÖ	64	114.36	7319.00		
	FBÖ	135	155.98	21057.50	11877.500	0.041
	OÖÖ	201	176.91	35558.50		
	FBÖ	135	120.13	16217.00	7037.000	0.044
	SÖ	121	137.84	16679.00		

Tablo 9 incelendiğinde “1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım” ($p<.05$), “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($p<.05$), “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı

olduğunu düşünürüm” ($p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşıyorum” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşıyorum” ($p<.05$), “13. Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum” ($p<.05$) ve “14. Araştırmalarımnda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşıyorum” ($p<.05$) maddelerinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Fransızca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10

Fransızca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	FÖ	64	90.37	5783.50	2440.500	0.018
	İÖ	96	73.92	7096.50		
	FÖ	64	83.02	5313.50	1886.500	0.003
	İMÖ	80	64.08	5126.50		
	FÖ	64	100.79	6450.50	2925.500	0.017
	PDR	114	83.16	9480.50		
	FÖ	64	99.90	6393.50	2918.500	0.017
	TÖ	113	82.83	9359.50		
2	FÖ	64	85.21	5453.50	1746.500	0.000
	İMÖ	80	62.33	4986.50		
	FÖ	64	99.55	6371.50	3004.500	0.039
	PDR	114	83.86	9559.50		
	FÖ	64	100.87	6455.50	2856.500	0.014
	TÖ	113	82.28	9297.50		
3	FÖ	64	101.36	6487.00	2825.000	0.010
	TÖ	113	82.00	9266.00		

(Tablo 10 devamı)

4	FÖ	64	80.30	5139.50	2060.500	0.001
	İMÖ	80	66.26	5300.50		
	FÖ	64	69.73	4463.00	1393.000	0.007
	RİÖ	59	53.61	3163.00		
	FÖ	64	102.91	6586.50	2725.500	0.004
	TÖ	113	81.12	9166.50		
8	FÖ	64	84.58	5413.00	1787.000	0.001
	İMÖ	80	62.84	5027.00		
	FÖ	64	101.60	6502.50	2873.500	0.014
	PDR	114	82.71	9428.50		
	FÖ	64	70.68	4523.50	1332.500	0.003
	RİÖ	59	52.58	3102.50		
	FÖ	64	107.23	6863.00	2961.000	0.006
	SÖ	121	85.47	10342.00		
	FÖ	64	107.80	6899.00	2413.000	0.000
	TÖ	113	78.35	8854.00		
9	FÖ	64	67.88	4344.50	1511.500	0.043
	RİÖ	59	55.62	3281.50		
11	FÖ	64	70.05	4483.00	1373.000	0.006
	RİÖ	59	53.27	3143.00		
	FÖ	64	101.59	6501.50	2810.500	0.010
	TÖ	113	81.87	9251.50		
14	FÖ	64	70.39	4505.00	1351.000	0.004
	RİÖ	59	52.90	3121.00		
	FÖ	64	102.70	6573.00	2739.000	0.005
	TÖ	113	81.24	9180.00		

Tablo 10 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “1. Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım” ($p<.05$), “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($p<.05$), “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşırım” ($p<.05$), “4. Ulaştığım

bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşıyorum” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşıyorum” ($p<.05$) ve “14. Araştırmalarımda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşıyorum” ($p<.05$) maddelerinde, Fransızca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Fransızca Öğretmenliği ve on birinci ve on dördüncü maddelerde Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 11’de verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 11 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşıyorum” ($p<.05$), “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşıyorum” ve “14. Araştırmalarımda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşıyorum” ($p<.05$) maddelerinde, İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile olan karşılaştırmada sekizinci maddede, Resim-İş Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Tablo 11

İngilizce Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3	İÖ	96	114.98	11038.00	4466.000	0.019
	TÖ	113	96.52	10907.00		
4	İÖ	96	84.20	8083.00	2237.000	0.020
	RİÖ	59	67.92	4007.00		
	İÖ	96	116.01	11137.00	4367.500	0.010
	TÖ	113	95.65	10808.00		
8	İÖ	96	95.36	9155.00	3181.000	0.041
	İMÖ	80	80.26	6421.00		
	İÖ	96	116.14	11149.50	4354.500	0.010
	TÖ	113	95.54	10795.50		
11	İÖ	96	84.95	8155.50	2164.500	0.010
	RİÖ	59	66.69	3934.50		
	İÖ	96	115.47	11085.00	4419.000	0.015
	TÖ	113	96.11	10860.00		
14	İÖ	96	83.55	8021.00	2299.000	0.039
	RİÖ	59	68.97	4069.00		

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2	İMÖ	80	117.99	9439.50	6199.500	0.001
	OÖÖ	201	150.16	30181.50		
	İMÖ	80	64.71	5176.50	1936.500	0.045
	RİÖ	59	77.18	4553.50		
	İMÖ	80	89.57	7165.50	3925.500	0.013
	SÖ	121	108.56	13135.50		
	İMÖ	80	75.93	6074.50	2834.500	0.002
	SBÖ	95	98.16	9325.50		
8	İMÖ	80	126.34	10107.00	6867.000	0.045
	OÖÖ	201	146.84	29514.00		
9	İMÖ	80	78.75	6300.00	3060.000	0.018
	SBÖ	95	95.79	9100.00		
11	İMÖ	80	125.83	10066.50	6826.500	0.037
	OÖÖ	201	147.04	29554.50		
	İMÖ	80	78.80	6304.00	3064.000	0.020
	SBÖ	95	95.75	9096.00		

Tablo 12 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşılıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım” ($p<.05$) ve “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım” ($p<.05$) maddelerinde, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Okul Öncesi Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bölümdeki hiçbir karşılaştırma İlköğretim Matematik Öğretmenliği lehine sonuçlanmamıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Okul Öncesi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2	OÖÖ	201	165.08	33181.50	9832.500	0.037
	TÖ	113	144.01	16273.50		
3	OÖÖ	201	168.95	33959.00	9055.000	0.001
	TÖ	113	137.13	15496.00		
4	OÖÖ	201	135.59	27254.50	4905.500	0.031
	RİÖ	59	113.14	6675.50		
	OÖÖ	201	166.40	33445.50	9568.500	0.013
	TÖ	113	141.68	16009.50		
8	OÖÖ	201	167.39	33645.00	9369.000	0.007
	TÖ	113	139.91	15810.00		
9	OÖÖ	201	135.55	27246.00	4914.000	0.035
	RİÖ	59	113.29	6684.00		
11	OÖÖ	201	138.37	27812.50	4347.500	0.001
	RİÖ	59	103.69	6117.50		
	OÖÖ	201	169.54	34078.50	8935.500	0.001
	TÖ	113	136.08	15376.50		
14	OÖÖ	201	136.46	27428.50	4731.500	0.013
	RİÖ	59	110.19	6501.50		
	OÖÖ	201	166.42	33451.00	9563.000	0.015
	TÖ	113	141.63	16004.00		

Tablo 13 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($p<.05$), “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşırım”

($p<.05$), “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşıyorum” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşıyorum” ve “14. Araştırmalarımnda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşıyorum” ($p<.05$) maddelerinde, Okul Öncesi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Okul Öncesi Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
11	PDR	114	93.29	10635.00	2646.000	0.016
	RİÖ	59	74.85	4416.00		
	PDR	114	123.09	14032.00	5405.500	0.028
	TÖ	113	104.83	11846.00		
14	PDR	114	92.29	10521.00	2760.000	0.040
	RİÖ	59	76.78	4530.00		

Tablo 14 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşıyorum” ($p<.05$) ve “14. Araştırmalarımnda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşıyorum” ($p<.05$) maddelerinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Rehberlik ve Psikolojik Danışma lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Resim-İş Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Resim-İş Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4	RİÖ	59	68.40	4035.50	2265.500	0.035
	SBÖ	95	83.15	7899.50		
9	RİÖ	59	79.75	4705.00	2935.000	0.040
	SÖ	121	95.74	11585.00		
	RİÖ	59	66.36	3915.50	2145.500	0.010
	SBÖ	95	84.42	8019.50		
11	RİÖ	59	78.04	4604.50	2835.500	0.018
	SÖ	121	96.57	11685.50		
	RİÖ	59	62.87	3709.50	1939.500	0.001
	SBÖ	95	86.58	8225.50		
14	RİÖ	59	77.51	4573.00	2803.000	0.014
	SÖ	121	96.83	11717.00		
	RİÖ	59	67.30	3970.50		
	SBÖ	95	83.84	7964.50		

Tablo 15 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım” ($p<.05$) ve “14. Araştırmalarımda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşırım” ($p<.05$) maddelerinde, Resim-İş Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bölümdeki hiçbir karşılaştırma Resim-İş Öğretmenliği lehine sonuçlanmamıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Sınıf Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3	SÖ	121	126.11	15259.50	5794.500	0.031
	TÖ	113	108.28	12235.50		
11	SÖ	121	126.00	15246.00	5808.000	0.036
	TÖ	113	108.40	12249.00		
14	SÖ	121	127.23	15394.50	5659.500	0.017
	TÖ	113	107.08	12100.50		

Tablo 16 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “3. Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaştırmam” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaştırmam” ($p<.05$) ve “14. Araştırmalarımnda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaştırmam” ($p<.05$) maddelerinde, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile olan karşılaştırma Sınıf Öğretmenliği lehine sonuçlanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 17’de verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 17 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “2. Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm” ($p<.05$), “4. Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm” ($p<.05$), “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($p<.05$), “9. Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaştırmam” ($p<.05$), “11. Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaştırmam” ($p<.05$) ve “14. Araştırmalarımnda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaştırmam” ($p<.05$) maddelerinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile olan karşılaştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine sonuçlanmıştır.

Tablo 17

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2	SBÖ	95	113.32	10765.00	4530.000	0.040
	TÖ	113	97.09	10971.00		
4	SBÖ	95	114.38	10866.00	4429.000	0.022
	TÖ	113	96.19	10870.00		
8	SBÖ	95	115.17	10941.00	4354.000	0.013
	TÖ	113	95.53	10795.00		
9	SBÖ	95	113.06	10740.50	4554.500	0.013
	TÖ	113	97.31	10995.50		
11	SBÖ	95	118.93	11298.00	3997.000	0.001
	TÖ	113	92.37	10438.00		
13	SBÖ	95	114.26	10854.50	4440.500	0.025
	TÖ	113	96.30	10881.50		
14	SBÖ	95	114.27	10855.50	4439.500	0.025
	TÖ	113	96.29	10880.50		

4.2.4. Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ön bilgiye sahip olma durumuna göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	Evet	972	595.41	578736.00	104094.000	0.833
	Hayır	216	590.42	127530.00		
2	Evet	972	590.41	573881.00	101003.000	0.354
	Hayır	216	612.89	132385.00		
3	Evet	972	595.26	578592.00	104238.000	0.863
	Hayır	216	591.08	127674.00		
4	Evet	972	589.89	573370.00	100492.000	0.298
	Hayır	216	615.26	132896.00		
5	Evet	972	595.58	578907.00	103923.000	0.808
	Hayır	216	589.63	127359.00		
6	Evet	972	586.70	570273.50	97395.500	0.084
	Hayır	216	629.59	135992.50		
7	Evet	972	590.41	573880.50	101002.500	0.356
	Hayır	216	612.90	132385.50		
8	Evet	972	581.00	564733.00	91855.000	0.002
	Hayır	216	655.25	141533.00		
9	Evet	972	586.53	570111.00	97233.000	0.073
	Hayır	216	630.35	136155.00		
10	Evet	972	590.98	574430.50	101552.500	0.432
	Hayır	216	610.35	131835.50		
11	Evet	972	588.61	572127.50	99249.500	0.186
	Hayır	216	621.01	134138.50		
12	Evet	972	587.68	571222.50	98244.500	0.130
	Hayır	216	625.20	135043.50		
13	Evet	972	582.92	566595.50	93717.500	0.010
	Hayır	216	646.62	139670.50		
14	Evet	972	590.50	573963.50	101085.500	0.371
	Hayır	216	612.51	132302.50		

Tablo 18 incelendiğinde “8. Tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum” ($U=91855.000$, $p<.05$) ve “13. Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum” ($U=101085.500$, $p<.05$) maddelerinde ön bilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Bilgi Kirliliğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin (EK 1’deki anketin 15-21 arası maddeleri) frekans ve yüzde dağılımları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerden kaynaklanan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; “15. Araştırmalarımnda hiciv (alaycı) amaçlı üretilmiş içeriklerle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 60’ı (%5.1) her zaman ve 407’si (%34.3) nadiren şeklinde, “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 73’ü (%6.1) her zaman ve 425’i (%35.8) bazen şeklinde, “17. Resmi kurumların isimleri kullanılarak inandırıcı bilgi oluşturulmasıyla ve gerçekliği yansıtmayan içeriklerle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 90’ı (%7.6) her zaman ve 417’si (%35.1) bazen şeklinde, “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 397’si (%33.4) bazen ve 100’ü (%8.8) hiçbir zaman şeklinde, “19. Bulduğum kaynaktaki görsellerin bağlamla ilişkisi olmadığını görürüm” maddesine öğretmen adaylarının 84’ü (%7.1) her zaman ve 449’u (%37.8) bazen şeklinde, “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 82’si (%6.9) her zaman ve 445’i (%37.5) bazen şeklinde, “21. Ödev konumun alakasız konularla ilişkilendirildiğini ve orijinal içeriğinin bozulmuş biçimiyle karşılaşırım” maddesine öğretmen adaylarının 82’si (%6.9) her zaman ve 451’i (%38.0) bazen şeklinde yanıtlar vermiştir.

Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşleriyle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımı

Anket Maddeleri		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam
15. Araştırmalarımda hiciv(alaycı) amaçlı üretilmiş içeriklerle karşılaşırım.	f	60	161	333	407	227	1188
	%	5.1	13.6	28.0	34.3	19.1	100
16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşırım.	f	73	221	425	337	132	1188
	%	6.1	18.6	35.8	28.4	11.1	100
17. Resmî kurumların isimleri kullanılarak inandırıcı bilgi oluşturulmasıyla ve gerçekliği yansıtmayan içeriklerle karşılaşırım.	f	90	235	417	312	134	1188
	%	7.6	19.8	35.1	26.3	11.3	100
18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaşırım	f	116	292	397	279	100	1188
	%	9.8	24.6	33.4	23.5	8.8	100
19. Bulduğum kaynaktaki görsellerin bağlamla ilişkisi olmadığını görürüm.	f	84	233	449	327	95	1188
	%	7.1	19.6	37.8	27.5	8.0	100
20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşırım.	f	82	255	445	318	88	1188
	%	6.9	21.5	37.5	26.8	7.4	100
21. Ödev konumun alakasız konularla ilişkilendirildiğini ve orijinal içeriğinin bozulmuş biçimiyle karşılaşırım.	f	82	255	451	318	82	1188
	%	6.9	21.5	38.0	26.8	6.9	100

4.4. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Ön Bilgiye Sahip Olma Değişkenleriyle Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerini

belirlemek üzere anketteki 15 ve 22 (7 madde) arası maddeler cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgiye sahip olma değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

4.4.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
15	Erkek	306	659.47	201797.00	115066.000	0.000
	Kız	882	571.96	504469.00		
16	Erkek	306	656.36	200847.00	116016.000	0.000
	Kız	882	573.04	505419.00		
17	Erkek	306	647.48	198128.00	118735.000	0.001
	Kız	882	576.12	508138.00		
18	Erkek	306	623.33	190740.50	126122.500	0.077
	Kız	882	584.50	515525.50		
19	Erkek	306	644.53	197225.00	119638.000	0.002
	Kız	882	577.14	509041.00		
20	Erkek	306	661.98	202564.50	114298.500	0.000
	Kız	882	571.09	503701.50		
21	Erkek	306	625.43	191382.00	125481.000	0.056
	Kız	882	583.77	514884.00		

Tablo 20 incelendiğinde “15. Araştırmalarımda hiciv(alaycı) amaçlı üretilmiş içeriklerle karşılaşırım” ($U=115066.000$, $p<.05$), “16. Ödev konumun gerçek

anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşırım” ($U=116016.000$, $p<.05$), “17. Resmi kurumların isimleri kullanılarak inandırıcı bilgi oluşturulmasıyla ve gerçekliği yansıtmayan içeriklerle karşılaşırım” ($U=118735.000$, $p<.05$), “19. Bulduğum kaynaktaki görsellerin bağlamla ilişkisi olmadığını görürüm” ($U=119638.000$, $p<.05$), “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşırım” ($U=114298.500$, $p<.05$) maddelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve erkekler lehine sonuçlanmıştır.

4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 21 incelendiğinde “15. Araştırmalarımda hiciv(alaycı) amaçlı üretilmiş içeriklerle karşılaşırım” ($X^2_{(3)}=18.041$, $p<.05$), “17. Resmi kurumların isimleri kullanılarak inandırıcı bilgi oluşturulmasıyla ve gerçekliği yansıtmayan içeriklerle karşılaşırım” ($X^2_{(3)}=9.585$, $p<.05$), “19. Bulduğum kaynaktaki görsellerin bağlamla ilişkisi olmadığını görürüm”, “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşırım” ($X^2_{(3)}=13.121$, $p<.05$), “21. Ödev konumun alakasız konularla ilişkilendirildiğini ve orijinal içeriğinin bozulmuş biçimiyle karşılaşırım” ($X^2_{(3)}=12.923$, $p<.05$) maddesinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiş olup bu farklılık dördüncü sınıflar lehine sonuçlanmaktadır.

Tablo 21

Sınıfa Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
15	Birinci Sınıf	330	577.51	3	18.041	0.000
	İkinci Sınıf	310	620.97			
	Üçüncü Sınıf	319	543.32			
	Dördüncü Sınıf	229	654.45			
16	Birinci Sınıf	330	586.95	3	4.932	0.177
	İkinci Sınıf	310	609.97			
	Üçüncü Sınıf	319	566.47			
	Dördüncü Sınıf	229	623.48			
17	Birinci Sınıf	330	589.48	3	9.585	0.022
	İkinci Sınıf	310	620.28			
	Üçüncü Sınıf	319	551.38			
	Dördüncü Sınıf	229	626.91			
18	Birinci Sınıf	330	610.73	3	4.457	0.216
	İkinci Sınıf	310	605.57			
	Üçüncü Sınıf	319	561.34			
	Dördüncü Sınıf	229	602.31			
19	Birinci Sınıf	330	573.42	3	9.744	0.021
	İkinci Sınıf	310	615.54			
	Üçüncü Sınıf	319	563.59			
	Dördüncü Sınıf	229	639.45			
20	Birinci Sınıf	330	580.68	3	13.121	0.004
	İkinci Sınıf	310	611.24			
	Üçüncü Sınıf	319	552.62			
	Dördüncü Sınıf	229	650.10			

(Tablo 21 devamı)

21	Birinci Sınıf	330	568.70	3	12.623	0.006
	İkinci Sınıf	310	620.53			
	Üçüncü Sınıf	319	560.40			
	Dördüncü Sınıf	229	643.94			

Anlamli farkı çıkan maddeler ile sınıflar arası karşılaştırma yapabilmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 22 incelendiğinde “15. Araştırmalarımda hiciv(alaycı) amaçlı üretilmiş içeriklerle karşılaşırım” ($p<.05$), “17. Resmî kurumların isimleri kullanılarak inandırıcı bilgi oluşturulmasıyla ve gerçekliği yansıtmayan içeriklerle karşılaşırım” ($p<.05$), “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşırım” ($p<.05$) ve “21. Ödev konumun alakasız konularla ilişkilendirildiğini ve orijinal içeriğinin bozulmuş biçimiyle karşılaşırım” ($p<.05$) maddelerinde; dördüncü sınıf ve ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. “19. Bulduğum kaynaktaki görsellerin bağlamla ilişkisi olmadığını görürüm” ($p<.05$) maddesinde; dördüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 22

Anlamli Farklılaşma Görülen Soruların Sınıflar Arası Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
15	Birinci Sınıf	330	264,45	87269.00	32654.000	0.005
	Dördüncü Sınıf	229	302.41	69251.00		
	İkinci Sınıf	310	335.01	103853.00	43242.000	0.005
	Üçüncü Sınıf	319	295.55	94282.00		
	Üçüncü Sınıf	319	253.03	80717.00	29677.000	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	304.41	69709.00		
17	İkinci Sınıf	310	333.07	103252.00	43843.000	0.011
	Üçüncü Sınıf	319	297.44	94883.00		
	Üçüncü Sınıf	319	260.00	82940.00	31900.000	0.009
	Dördüncü Sınıf	229	294.70	67486.00		

(Tablo 22 devamı)

19	Birinci Sınıf	330	267.04	88122.00	33507.000	0.017
	Dördüncü Sınıf	229	298.68	68398.00		
	Üçüncü Sınıf	319	259.98	82935.00	31895.000	0.008
	Dördüncü Sınıf	229	294.72	67491.00		
20	Birinci Sınıf	330	266.33	87887.50	33272.500	0.012
	Dördüncü Sınıf	229	299.71	68632.50		
	İkinci Sınıf	310	330.69	102513.00	44582.000	0.026
	Üçüncü Sınıf	319	299.76	95622.00		
	Üçüncü Sınıf	319	256.05	81679.50	30639.500	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	300.20	68746.50		
21	Birinci Sınıf	330	306.90	101277.00	46662.000	0.044
	İkinci Sınıf	310	334.98	103843.00		
	Birinci Sınıf	330	265.23	87527.00	32912.000	0.007
	Dördüncü Sınıf	229	301.28	68993.00		
	İkinci Sınıf	310	330.94	102592.50	44502.500	0.024
	Üçüncü Sınıf	319	299.51	95542.50		
	Üçüncü Sınıf	319	258.55	82477.50	31437.500	0.004
	Dördüncü Sınıf	229	296.72	67948.50		

4.4.3. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen İlişkin Bulgular

Bölümlerine göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Maddeler	Bölüm	N (1188)	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
15	AÖ	74	614.41	11	19.295	0.056
	BÖTE	36	547.21			
	FBÖ	135	557.66			
	FÖ	64	618.75			
	İÖ	96	593.64			
	İMÖ	80	558.41			
	OÖÖ	201	622.58			
	PDR	114	599.84			
	RİÖ	59	512.38			
	SÖ	121	654.74			
	SBÖ	95	645.66			
16	TÖ	113	533.12	11	23.753	0.014
	AÖ	74	607.39			
	BÖTE	36	578.74			
	FBÖ	135	538.39			
	FÖ	64	658.41			
	İÖ	96	582.36			
	İMÖ	80	573.34			
	OÖÖ	201	607.84			
	PDR	114	610.45			
	RİÖ	59	607.65			
	SÖ	121	661.63			
17	SBÖ	95	631.93	11	19.662	0.050
	TÖ	113	497.16			
	AÖ	74	620.63			
	BÖTE	36	587.10			
	FBÖ	135	544.89			
	FÖ	64	667.05			
	İÖ	96	632.74			
	İMÖ	80	567.74			
	OÖÖ	201	615.84			
	PDR	114	537.79			
	RİÖ	59	587.96			
	SÖ	121	640.73			

(Tablo 23 devamı)

18	SBÖ	95	623.89	11	25.030	0.009
	TÖ	113	532.85			
	AÖ	74	636.57			
	BÖTE	36	615.15			
	FBÖ	135	535.85			
	FÖ	64	649.48			
	İÖ	96	597.63			
	İMÖ	80	578.68			
	OÖÖ	201	598.46			
	PDR	114	655.54			
	RİÖ	59	551.96			
	SÖ	121	658.35			
	SBÖ	95	578.32			
	TÖ	113	506.67			
19	AÖ	74	600.20	11	11.595	0.395
	BÖTE	36	610.78			
	FBÖ	135	540.43			
	FÖ	64	642.52			
	İÖ	96	588.86			
	İMÖ	80	562.24			
	OÖÖ	201	618.76			
	PDR	114	583.21			
	RİÖ	59	581.25			
	SÖ	121	624.58			
	SBÖ	95	639.22			
	TÖ	113	555.95			
20	AÖ	74	609.14	11	21.339	0.030
	BÖTE	36	544.63			
	FBÖ	135	534.60			
	FÖ	64	606.52			
	İÖ	96	634.70			
	İMÖ	80	518.23			
	OÖÖ	201	635.13			
	PDR	114	601.61			
	RİÖ	59	558.45			
	SÖ	121	642.28			
	SBÖ	95	629.02			
	TÖ	113	544.58			

(Tablo 23 devamı)

21	AÖ	74	609.24	11	17.602	0.091
	BÖTE	36	540.31			
	FBÖ	135	542.30			
	FÖ	64	647.52			
	İÖ	96	601.51			
	İMÖ	80	519.36			
	OÖÖ	201	624.47			
	PDR	114	593.10			
	RİÖ	59	635.14			
	SÖ	121	642.10			
	SBÖ	95	602.25			
	TÖ	113	551.08			

Tablo 23 incelendiğinde “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaştırım” ($X^2_{(11)} = 23.753$, $p < .05$) ve “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaştırım” ($X^2_{(11)} = 25.030$, $p < .05$), “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaştırım” ($X^2_{(11)} = 21.339$, $p < .05$) maddelerinde bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Anlamlı farklılık olan maddelerde farkın hangi bölümler lehine olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre Almanca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaştırım” ($p < .05$) ve “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaştırım” ($p < .05$) maddelerinde, Almanca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde anlamlı bir fark çıkmış ve Almanca Öğretmenliği lehine sonuçlanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunda yapılan Mann Whitney U testinde anlamlı farklılık olan bir karşılaştırma bulunamamıştır.

Tablo 24

Almanca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	AÖ	74	103.54	7662.00	3475.000	0.043
	TÖ	113	87.75	9916.00		
18	AÖ	74	115.75	8565.50	4199.500	0.049
	FBÖ	135	99.11	13379.50		
	AÖ	74	105.43	7801.50	3335.500	0.016
	TÖ	113	86.52	9776.50		

Anlamli farklılık çıkan maddelere göre Fen Bilgisi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 25’te verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 25 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaştırım” ($p<.05$), “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaştırım” ve “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaştırım” ($p<.05$) maddelerinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Hiçbir karşılaştırmada Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı bir sonuç çıkmamıştır.

Tablo 25

Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	FBÖ	135	93.32	12598.50	3418.500	0.013
	FÖ	64	114.09	7301.50		
	FBÖ	135	115.53	15596.50	6416.500	0.002
	SÖ	121	142.97	17299.50		
	FBÖ	135	107.95	14573.00	5393.000	0.032
	SBÖ	95	126.23	11992.00		
18	FBÖ	135	94.09	12702.00	3522.000	0.029
	FÖ	64	112.47	7198.00		
	FBÖ	135	112.97	15251.50	6071.500	0.003
	PDR	114	139.24	15873.50		
	FBÖ	135	115.79	15632.00	6452.000	0.003
	SÖ	121	142.68	17264.00		
20	FBÖ	135	108.02	14583.00	5403.000	0.025
	İÖ	96	127.22	12213.00		
	FBÖ	135	151.24	20418.00	11238.000	0.005
	OÖÖ	201	180.09	36198.00		
	FBÖ	135	117.10	15808.50	6628.500	0.006
	SÖ	121	141.22	17087.50		
	FBÖ	135	108.14	14599.50	5419.500	0.037
	SBÖ	95	125.95	11965.50		

Anlamli farklılık çıkan maddelere göre Fransızca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Fransızca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	FÖ	64	104.57	6692.50	2619.500	0.001
	TÖ	113	80.18	9060.50		
18	FÖ	64	101.98	6527.00	2785.500	0.009
	TÖ	113	81.65	9226.00		

Tablo 26 incelendiğinde Fransızca Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümü arasındaki karşılaştırma sonucunda “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşırım” ($p<.05$) ve “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaşırım” ($p<.05$) maddelerinde; Fransızca Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre İngilizce Öğretmenliği ile diğer bölümler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır ve sadece anlamlı fark gözlenen İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümüyle ilgili karşılaştırmaların sonucu içeren Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

İngilizce Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
20	İÖ	96	96.33	9247.50	3088.500	0.019
	İMÖ	80	79.11	6328.50		

Tablo 27 incelendiğinde “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşırım” ($p<.05$) maddesinde, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü karşılaştırıldığında İngilizce Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Anlamli farklılık çıkan maddelere göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
20	İMÖ	80	120.51	9640.50	6400.500	0.005
	OÖÖ	201	149.16	29980.50		
	İMÖ	80	87.44	6995.50	3755.500	0.005
	SÖ	121	109.96	13305.50		
	İMÖ	80	79.41	6352.50	3112.500	0.031
	SBÖ	95	95.24	9047.50		

Tablo 28 incelendiğinde “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşım” ($p<.05$) maddesinde, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü, Sınıf Öğretmenliği bölümü ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anlamli farklılık çıkan maddelere göre Okul Öncesi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 29’da verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 29 incelendiğinde “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşım” ($p<.05$), “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaşım” ($p<.05$) ve “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşım” ($p<.05$) maddelerinde; sadece Okul Öncesi Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında ve Okul Öncesi Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Türkçe Öğretmenliği ile yapılan karşılaştırma Okul Öncesi Öğretmenliği lehine sonuçlanmıştır.

Tablo 29

Okul Öncesi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	OÖÖ	201	167.73	33714.00	9300.000	0.006
	TÖ	113	139.30	15741.00		
18	OÖÖ	201	166.13	33393.00	9621.000	0.020
	TÖ	113	142.14	16062.00		
20	OÖÖ	201	166.27	33420.50	9593.500	0.017
	TÖ	113	141.90	16034.50		

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	PDR	114	125.00	14250.00	5187.000	0.008
	TÖ	113	102.90	11628.00		
18	PDR	114	92.30	10522.50	2758.500	0.042
	RİÖ	59	76.75	4528.50		
	PDR	114	129.11	14719.00	4718.000	0.000
	TÖ	113	98.75	11159.00		

Tablo 30 incelendiğinde “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaştırım” ($p<.05$) ve “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaştırım” ($p<.05$) maddelerinde, Resim-İş Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri ile olan

karşılaştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Resim-İş Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Resim-İş Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	RİÖ	59	97.37	5745.00	2692.000	0.030
	TÖ	113	80.82	9133.00		
18	RİÖ	59	79.53	4692.00	2922.000	0.040
	SÖ	121	95.85	11598.00		

Tablo 31’e göre “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşım” ($p<.05$) maddesinde Resim-İş Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında Resim-İş Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık gözlenirken, “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaşım” ($p<.05$) maddesinde Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Sınıf Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Sınıf Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	SÖ	121	133.35	16135.50	4918.500	0.000
	TÖ	113	100.53	11359.50		
18	SÖ	121	132.39	16019.00	5035.000	0.000
	TÖ	113	101.56	11476.00		
20	SÖ	121	127.18	15389.00	5665.000	0.017
	TÖ	113	107.13	12106.00		

Tablo 32’ e göre “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaştırım” ($p<.05$), “18. Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaştırım” ($p<.05$) ve “20. Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaştırım” ($p<.05$) maddelerinde, Türkçe Öğretmenliği ile olan karşılaştırmada Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 33’ de verilmiştir.

Tablo 33

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmalarını İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
16	SBÖ	95	117.12	11126.50	4168.500	0.004
	TÖ	113	93.89	10609.50		

Tablo 33 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaştırım” ($p<.05$) maddede, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda;

Türkçe Öğretmenliği ile olan karşılaştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.4.4. Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ön bilgiye sahip olma durumuna göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34 incelendiğinde yalnızca “16. Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşırım” ($U=92621.000$; $p<.05$) maddesinde ön bilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık “Hayır” cevabı lehine sonuçlanmıştır.

Tablo 34

Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Görüşlerinin Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
15	Evet	972	586.28	569866.50	96988.500	0.069
	Hayır	216	631.48	136399.50		
16	Evet	972	581.79	565499.00	92621.000	0.005
	Hayır	216	651.70	140767.00		
17	Evet	972	590.04	573515.50	100637.500	0.324
	Hayır	216	614.59	132750.50		
18	Evet	972	588.25	571780.00	98902.000	0.168
	Hayır	216	622.62	134486.00		
19	Evet	972	588.41	571938.00	99060.000	0.176
	Hayır	216	621.89	134328.00		
20	Evet	972	587.49	571035.50	98157.500	0.119
	Hayır	216	626.07	135230.50		
21	Evet	972	586.48	570056.00	97178.000	0.074
	Hayır	216	630.60	136210.00		

4.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliğiyle baş etme yollarına ilişkin maddelerin (22-50 arası maddeler) frekans ve yüzde dağılımları Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35

Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Anket Maddeleri		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam
22. İnternette arama yapmaya nasıl başlayacağımı bilmiyorum.	f	537	272	201	116	62	1188
	%	45.2	22.9	16.9	9.8	5.2	100
23. İnternette ulaştığım bilgilerin sunum/temsil biçimlerinden etkilenirim.	f	57	229	408	365	129	1188
	%	4.8	19.3	34.3	30.7	10.9	100
24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım.	f	602	236	200	106	44	1188
	%	50.7	19.9	16.8	8.9	3.7	100
25. Ödev konuyla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım.	f	354	486	233	92	23	1188
	%	29.8	40.9	19.6	7.7	1.9	100
26. Araştırmalarımnda anahtar terimlerle ilişkili görünen kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını incelerim.	f	282	483	281	121	21	1188
	%	23.7	40.7	23.7	10.2	1.8	100
27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim.	f	38	152	343	429	226	1188
	%	3.2	12.8	28.9	36.1	19.0	100
28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum.	f	228	302	333	223	102	1188
	%	19.2	25.4	28.0	18.8	8.6	100
29. Aradığım bilgilere ulaşabileceğim kaynaklar (internet, dergiler, kitaplar ve e-posta gibi) ve alternatif kanallar (bir kişinin bilgisi gibi) hakkında doğru karar verebilirim.	f	230	535	298	95	30	1188
	%	19.4	45.0	25.1	8.0	2.5	100
30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım.	f	381	425	245	109	28	1188
	%	32.1	35.8	20.6	9.2	2.4	100
31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim.	f	433	489	195	55	16	1188
	%	36.4	41.2	16.4	4.6	1.3	100

(Tablo 35 devamı)

32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim.	f	263	277	323	215	110	1188
	%	22.1	23.3	27.2	18.1	9.3	100
33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim.	f	429	481	207	55	16	1188
	%	36.1	40.5	17.4	4.6	1.3	100
34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım.	f	202	295	325	270	96	1188
	%	17.0	24.8	27.4	22.7	8.1	100
35. Farklı kaynaklarda karşılaştığım bilgileri araştırma soruları doğrultusunda düzenleyerek sunarım	f	178	428	388	159	35	1188
	%	15.0	36.0	32.7	13.4	2.9	100
36. Bulduğum bilgiyi destekleyen kitap dergi gibi basılmış veya çevrimiçi kaynakları ilave olarak kullanırım.	f	222	459	354	126	27	1188
	%	18.7	38.6	29.8	10.6	2.3	100
37. Branşımdaki güncel kitapları, süreli yayın yapan dergileri ve toplulukları takip ederim.	f	136	303	378	270	101	1188
	%	11.4	25.5	31.8	22.7	8.5	100
38. Farklı arama motorlarından (Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım.	f	325	324	246	187	106	1188
	%	27.4	27.3	20.7	15.7	8.9	100
39. Her bir web sitesinde sunulan bilgilerin ana fikirlerini edinmeye çalışırım.	f	236	450	346	133	23	1188
	%	19.9	37.9	29.1	11.2	1.9	100
40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları (Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım.	f	198	306	324	239	121	1188
	%	16.7	25.8	27.3	20.1	10.2	100
41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim.	f	327	474	262	97	28	1188
	%	27.5	39.9	22.1	8.2	2.4	100
42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim.	f	252	421	369	122	24	1188
	%	21.2	35.4	31.1	10.3	2.0	100
43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım.	f	518	402	186	64	18	1188
	%	43.6	33.8	15.7	5.4	1.5	100
44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım.	f	388	464	231	87	18	1188
	%	32.7	39.1	19.4	7.3	1.5	100

(Tablo 35 devamı)

45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim.	f	289	396	336	136	31	1188
	%	24.3	33.3	28.3	11.4	2.6	100
46. Arama yaparken, ara verip eksik olan bilgileri belirler ve arama amacımı gözden geçiririm.	f	322	484	286	77	19	1188
	%	27.1	40.7	24.1	6.5	1.6	100
47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim.	f	404	510	205	52	17	1188
	%	34.0	42.9	17.3	4.4	1.4	100
48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım.	f	341	495	249	79	24	1188
	%	28.7	41.7	21.0	6.6	2.0	100
49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol ederim.	f	182	295	302	235	174	1188
	%	15.3	24.8	25.4	19.8	14.6	100
50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim.	f	588	341	170	58	31	1188
	%	49.5	28.7	14.3	4.9	2.6	100

Tablo 35’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşleri incelendiğinde; “22.İnternette arama yapmaya nasıl başlayacağımı bilmiyorum” maddesine öğretmen adaylarının 537’si (%45.2) her zaman ve 62’si (%5.2) hiçbir zaman şeklinde, “23. İnternette ulaştığım bilgilerin sunum/temsil biçimlerinden etkilenirim” maddesine öğretmen adaylarının 57’si (%4.8) her zaman ve 408’i (%34.3) bazen şeklinde, “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” maddesine öğretmen adaylarının 602’si (%50.7) her zaman ve 44’ü (%3.7) hiçbir zaman şeklinde, “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” maddesine öğretmen adaylarının 486’sı (%40.9) çoğu zaman ve 23’ü (%1.9) hiçbir zaman şeklinde, “26. Araştırmalarımnda anahtar terimlerle ilişkili görünen kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını incelerim” maddesine öğretmen adaylarının 483’ü (%40.7) çoğu zaman ve 21’i (%1.8) hiçbir zaman şeklinde, “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” maddesine öğretmen adaylarının 38’i (%3.2) her zaman ve 429’u (%36.1) nadiren şeklinde, “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” maddesine öğretmen adaylarının 333’ü (%28.0) bazen ve 102’si (%8.6) hiçbir zaman şeklinde, “29. Aradığım bilgilere ulaşabileceğim kaynaklar(internet, dergiler, kitaplar ve e-posta gibi) ve

alternatif kanallar(bir kişinin bilgisi gibi) hakkında doğru karar verebilirim” maddesine öğretmen adaylarının 535’i (%45.0) çoğu zaman ve 30’u (%2.5) hiçbir zaman şeklinde, “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” maddesine öğretmen adaylarının 425’i (%35.8) çoğu zaman ve 28’i (%2.4) hiçbir zaman şeklinde, “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” maddesine öğretmen adaylarının 489’u (%41.2) çoğu zaman ve 16’sı (%1.3) hiçbir zaman şeklinde, “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” maddesine öğretmen adaylarının 323’ü (%27.2) bazen ve 110’u (%9.3) hiçbir zaman şeklinde, “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” maddesine öğretmen adaylarının 481’i (%40.5) çoğu zaman ve 16’sı (%1.3) hiçbir zaman şeklinde, “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” maddesine öğretmen adaylarının 325’i (%27.4) bazen ve 96’sı (%8.1) hiçbir zaman şeklinde yanıtlar vermiştir.

“35. Farklı kaynaklarda karşılaştığım bilgileri araştırma soruları doğrultusunda düzenleyerek sunarım” maddesine öğretmen adaylarının 428’i (%36.0) çoğu zaman ve 35’i (%2.9) hiçbir zaman şeklinde, “36. Bulduğum bilgiyi destekleyen kitap dergi gibi basılmış ve ya çevrimiçi kaynakları ilave olarak kullanırım” maddesine öğretmen adaylarının 459’u (%38.6) çoğu zaman ve 27’si (%2.3) hiçbir zaman şeklinde, “37. Branşımdaki güncel kitapları, süreli yayın yapan dergileri ve toplulukları takip ederim” maddesine öğretmen adaylarının 378’i (%31.8) bazen ve 101’i (%8.5) hiçbir zaman şeklinde, “38. Farklı arama motorlarından (Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” maddesine öğretmen adaylarının 325’i (%27.4) her zaman ve 106’sı (%8.9) hiçbir zaman şeklinde, “39. Her bir web sitesinde sunulan bilgilerin ana fikirlerini edinmeye çalışırım” maddesine öğretmen adaylarının 450’si (%37.9) çoğu zaman ve 23’ü (%1.9) hiçbir zaman şeklinde, “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları (Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” maddesine öğretmen adaylarının 324’ü (%27.3) bazen ve 121’i (%10.2) hiçbir zaman şeklinde, “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” maddesine öğretmen adaylarının 474’ü (%39.9) çoğu zaman ve 28’i (%2.4) hiçbir zaman şeklinde, “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” maddesine öğretmen adaylarının 421’i (%35.4) çoğu zaman ve 24’ü (%2.0) hiçbir zaman şeklinde, “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” maddesine öğretmen adaylarının 518’i

(%43.6) her zaman ve 18'i (%1.5) hiçbir zaman şeklinde, "44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım" maddesine öğretmen adaylarının 464'ü (%39.1) çoğu zaman ve 18'i (%1.5) hiçbir zaman şeklinde, "45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim" maddesine öğretmen adaylarının 396'sı (%33.3) çoğu zaman ve 31'i (%2.6) hiçbir zaman şeklinde, "46. Arama yaparken, ara verip eksik olan bilgileri belirler ve arama amacımı gözden geçiririm" maddesine öğretmen adaylarının 484'ü (%40.7) çoğu zaman ve 19'u (%1.6) hiçbir zaman şeklinde, "47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim" maddesine öğretmen adaylarının 404'ü (%34.0) her zaman ve 17'si (%1.4) hiçbir zaman şeklinde, "48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım" maddesine öğretmen adaylarının 495'i (%41.7) çoğu zaman ve 24'ü (%2.0) hiçbir zaman şeklinde, "49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol ederim. " maddesine öğretmen adaylarının 182'si 302'si (%25.4) bazen ve 174'ü (%14.6) hiçbir zaman şeklinde, "50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim" maddesine öğretmen adaylarının 588'i (%49.5) her zaman ve 31'i (%2.6) ise hiçbir zaman şeklinde yanıtlar vermiştir.

4.6. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Ön Bilgiye Sahip Olma Değişkenleriyle Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yollarına ilişkin görüşlerine yönelik maddeler (22 ve 50 arasındaki 29 madde) cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgiye sahip olma değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

4.6.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yollarına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
22	Erkek	306	579.17	177226.00	130255.000	0.336
	Kız	882	599.82	529040.00		
23	Erkek	306	586.86	179580.00	132609.000	0.638
	Kız	882	597.15	526686.00		
24	Erkek	306	564.07	172604.00	125633.000	0.052
	Kız	882	605.06	533662.00		
25	Erkek	306	547.43	167512.50	120541.500	0.003
	Kız	882	610.83	538753.50		
26	Erkek	306	562.62	172161.50	125190.500	0.047
	Kız	882	605.56	534104.50		
27	Erkek	306	577.75	176790.00	129819.000	0.301
	Kız	882	600.31	529476.00		
28	Erkek	306	600.59	183781.50	133081.500	0.711
	Kız	882	592.39	522484.50		
29	Erkek	306	604.19	184882.50	131980.500	0.542
	Kız	882	591.14	521383.50		
30	Erkek	306	601.10	183935.50	132927.500	0.683
	Kız	882	592.21	522330.50		
31	Erkek	306	563.34	172381.50	125410.500	0.049
	Kız	882	605.31	533884.50		
32	Erkek	306	502.43	153743.00	106772.000	0.000
	Kız	882	626.44	552523.00		
33	Erkek	306	535.40	163831.00	116860.000	0.000
	Kız	882	615.01	542435.00		
34	Erkek	306	552.35	169019.00	122048.000	0.010
	Kız	882	609.12	537247.00		
35	Erkek	306	573.84	175595.50	128624.500	0.201
	Kız	882	601.67	530670.50		
36	Erkek	306	554.88	169794.00	122823.000	0.014
	Kız	882	608.24	536472.00		

(Tablo 36 devamı)

37	Erkek	306	586.66	179518.00	132547.000	0.632
	Kız	882	597.22	526748.00		
38	Erkek	306	566.22	173264.50	126293.500	0.085
	Kız	882	604.31	533001.50		
39	Erkek	306	580.90	177755.00	130784.000	0.399
	Kız	882	599.22	528511.00		
40	Erkek	306	610.88	186928.50	129934.500	0.320
	Kız	882	588.82	519337.50		
41	Erkek	306	581.54	177951.00	130980.000	0.420
	Kız	882	599.00	528315.00		
42	Erkek	306	636.55	194783.50	122079.500	0.009
	Kız	882	579.91	511482.50		
43	Erkek	306	576.79	176499.00	129528.000	0.263
	Kız	882	600.64	529767.00		
44	Erkek	306	535.40	163833.00	116862.000	0.000
	Kız	882	615.00	542433.00		
45	Erkek	306	628.32	192267.00	124596.000	0.037
	Kız	882	582.77	513999.00		
46	Erkek	306	559.18	171108.00	124137.000	0.027
	Kız	882	606.76	535158.00		
47	Erkek	306	567.50	173656.00	126685.000	0.088
	Kız	882	603.87	532610.00		
48	Erkek	306	604.62	185012.50	131850.500	0.527
	Kız	882	590.99	521253.50		
49	Erkek	306	617.60	188986.00	127877.00	0.162
	Kız	882	586.49	517280.00		
50	Erkek	306	544.91	166743.00	119772.000	0.001
	Kız	882	611.70	539523.00		

Tablo 36 incelendiğinde “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” (U=130255.000, $p<.05$), “26. Araştırmalarımnda anahtar terimlerle ilişkili görünen kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını incelerim” (U=125190.500, $p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” (U=125410.500, $p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” (U=106772.000, $p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” (U=116860.000, $p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” (U=122048.000, $p<.05$), “36. Bulduğum bilgiyi destekleyen kitap dergi gibi basılmış veya çevrimiçi kaynakları ilave olarak kullanırım” (U=122823.000, $p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” (U=122079.000, $p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” (U=116862.000, $p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” (U=124596.000, $p<.05$), “46. Arama yaparken, ara verip eksik olan bilgileri belirler ve arama amacımı gözden geçiririm” (U=124137.00, $p<.05$), “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” (U=119772.000, $p<.05$) maddelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık 42. ve 45. maddeler haricinde kadınlar lehine sonuçlanmış olup 42. ve 45. maddeler erkekler lehine sonuçlanmıştır.

4.6.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşleri sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Sınıfa Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
22	Birinci Sınıf	330	639.03	3	23.149	0.000
	İkinci Sınıf	310	533.70			
	Üçüncü Sınıf	319	629.94			
	Dördüncü Sınıf	229	563.27			
23	Birinci Sınıf	330	605.40	3	0.521	0.914
	İkinci Sınıf	310	589.83			
	Üçüncü Sınıf	319	588.91			
	Dördüncü Sınıf	229	592.90			
24	Birinci Sınıf	330	599.36	3	18.144	0.000
	İkinci Sınıf	310	548.16			
	Üçüncü Sınıf	319	651.32			
	Dördüncü Sınıf	229	571.06			
25	Birinci Sınıf	330	563.03	3	10.499	0.015
	İkinci Sınıf	310	569.85			
	Üçüncü Sınıf	319	628.24			
	Dördüncü Sınıf	229	626.22			
26	Birinci Sınıf	330	567.83	3	5.554	0.135
	İkinci Sınıf	310	583.72			
	Üçüncü Sınıf	319	608.43			
	Dördüncü Sınıf	229	628.13			
27	Birinci Sınıf	330	614.65	3	2.239	0.524
	İkinci Sınıf	310	579.89			
	Üçüncü Sınıf	319	597.30			
	Dördüncü Sınıf	229	581.34			
28	Birinci Sınıf	330	599.85	3	5.515	0.138
	İkinci Sınıf	310	571.33			
	Üçüncü Sınıf	319	626.85			
	Dördüncü Sınıf	229	573.08			
29	Birinci Sınıf	330	558.51	3	15.927	0.001
	İkinci Sınıf	310	561.49			

(Tablo 37 devamı)

30	Üçüncü Sınıf	319	636.51	3	29.068	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	632.53			
	Birinci Sınıf	330	522.00			
	İkinci Sınıf	310	586.14			
31	Üçüncü Sınıf	319	653.12	3	24.403	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	628.64			
	Birinci Sınıf	330	546.21			
	İkinci Sınıf	310	558.63			
32	Üçüncü Sınıf	319	648.45	3	9.158	0.027
	Dördüncü Sınıf	229	637.49			
	Birinci Sınıf	330	591.99			
	İkinci Sınıf	310	571.45			
33	Üçüncü Sınıf	319	640.21	3	21.877	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	565.65			
	Birinci Sınıf	330	540.66			
	İkinci Sınıf	310	571.41			
34	Üçüncü Sınıf	319	644.23	3	13.132	0.004
	Dördüncü Sınıf	229	634.07			
	Birinci Sınıf	330	563.97			
	İkinci Sınıf	310	585.57			
35	Üçüncü Sınıf	319	650.92	3	4.666	0.198
	Dördüncü Sınıf	229	572.00			
	Birinci Sınıf	330	578.60			
	İkinci Sınıf	310	592.04			
36	Üçüncü Sınıf	319	584.05	3	8.156	0.043
	Dördüncü Sınıf	229	635.29			
	Birinci Sınıf	330	559.67			
	İkinci Sınıf	310	582.68			
37	Üçüncü Sınıf	319	618.73	3	6.522	0.089
	Dördüncü Sınıf	229	626.94			
37	Birinci Sınıf	330	562.19	3	6.522	0.089
	İkinci Sınıf	310	608.53			

(Tablo 37 devamı)

	Üçüncü Sınıf	319	588.25			
	Dördüncü Sınıf	229	630.79			
	Birinci Sınıf	330	579.01			
	İkinci Sınıf	310	602.59			
38	Üçüncü Sınıf	319	593.14	3	1.261	0.738
	Dördüncü Sınıf	229	607.77			
	Birinci Sınıf	330	567.70			
	İkinci Sınıf	310	582.19			
39	Üçüncü Sınıf	319	629.30	3	6.344	0.096
	Dördüncü Sınıf	229	601.31			
	Birinci Sınıf	330	526.53			
	İkinci Sınıf	310	597.15			
40	Üçüncü Sınıf	319	609.42	3	25.407	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	668.08			
	Birinci Sınıf	330	558.75			
	İkinci Sınıf	310	597.34			
41	Üçüncü Sınıf	319	616.61	3	6.063	0.109
	Dördüncü Sınıf	229	611.38			
	Birinci Sınıf	330	541.50			
	İkinci Sınıf	310	584.03			
42	Üçüncü Sınıf	319	632.02	3	16.211	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	632.79			
	Birinci Sınıf	330	586.23			
	İkinci Sınıf	310	578.75			
43	Üçüncü Sınıf	319	636.44	3	7.828	0.050
	Dördüncü Sınıf	229	569.32			
	Birinci Sınıf	330	537.79			
	İkinci Sınıf	310	580.94			
44	Üçüncü Sınıf	319	647.64	3	20.574	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	620.55			
	Birinci Sınıf	330	541.95			
	İkinci Sınıf	310	577.86			
45	Birinci Sınıf	330	541.95	3	17.662	0.001
	İkinci Sınıf	310	577.86			

(Tablo 37 devamı)

	Üçüncü Sınıf	319	634.63			
	Dördüncü Sınıf	229	636.87			
	Birinci Sınıf	330	549.25			
46	İkinci Sınıf	310	612.40	3	9.839	0.020
	Üçüncü Sınıf	319	623.33			
	Dördüncü Sınıf	229	595.31			
	Birinci Sınıf	330	563.12			
47	İkinci Sınıf	310	598.19	3	5.723	0.126
	Üçüncü Sınıf	319	623.12			
	Dördüncü Sınıf	229	594.86			
	Birinci Sınıf	330	551.16			
48	İkinci Sınıf	310	570.96	3	16.607	0.001
	Üçüncü Sınıf	319	645.68			
	Dördüncü Sınıf	229	617.53			
	Birinci Sınıf	330	552.20			
49	İkinci Sınıf	310	590.89	3	11.042	0.012
	Üçüncü Sınıf	319	604.65			
	Dördüncü Sınıf	229	646.21			
	Birinci Sınıf	330	523.35			
50	İkinci Sınıf	310	585.07	3	37.712	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	662.85			
	Dördüncü Sınıf	229	614.59			

Tablo 37 incelendiğinde “22.İnternette arama yapmaya nasıl başlayacağımı bilmiyorum” ($X^2_{(3)}=23.149$, $p<.05$), “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($X^2_{(3)}=18.144$, $p<.05$), “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” ($X^2_{(3)}=10.499$, $p<.05$), “29. Aradığım bilgilere ulaşabileceğim kaynaklar(internet, dergiler, kitaplar ve e-posta gibi) ve alternatif kanallar(bir kişinin bilgisi gibi) hakkında doğru karar verebilirim” ($X^2_{(3)}=15.927$, $p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($X^2_{(3)}=29.068$, $p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($X^2_{(3)}=24.403$, $p<.05$), “32. İnternette uygun hazır

sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($X^2_{(3)}=9.158$, $p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($X^2_{(3)}=21.877$, $p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($X^2_{(3)}=13.132$, $p<.05$), “36. Bulduğum bilgiyi destekleyen kitap dergi gibi basılmış veya çevrimiçi kaynakları ilave olarak kullanırım” ($X^2_{(3)}=8.156$, $p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($X^2_{(3)}=25.407$, $p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($X^2_{(3)}=16.211$, $p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($X^2_{(3)}=20.574$, $p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($X^2_{(3)}=17.662$, $p<.05$), “46. Arama yaparken, ara verip eksik olan bilgileri belirler ve arama amacımı gözden geçiririm” ($X^2_{(3)}=9.839$, $p<.05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($X^2_{(3)}=16.607$, $p<.05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla(Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($X^2_{(3)}=11.042$, $p<.05$), “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” ($X^2_{(3)}=37.712$, $p<.05$) maddelerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık üçüncü sınıflar lehine 22. maddede birinci sınıflar lehine, 36., 40., 45. ve 49. maddeler ise dördüncü sınıf lehine sonuçlanmıştır.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu maddelerde Mann Whitney U testi kullanılarak yapılan sınıflar arası karşılaştırmalar sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 38’de verilmektedir.

Tablo 38

Anlamlı Farklılaşma Görülen Soruların Sınıflar Arası Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
22	Birinci Sınıf	330	348.95	115153.00	41762.000	0.000
	İkinci Sınıf	310	290.22	89967.00		
	Birinci Sınıf	330	294.30	97117.50	33067.500	0.007
	Dördüncü Sınıf	229	259.40	59402.50		
	İkinci Sınıf	310	289.05	89605.00	41400.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	340.22	108530.00		
	Üçüncü Sınıf	319	286.57	91415.50	32675.500	0.024
24	Dördüncü Sınıf	229	257.69	59010.50		
	Birinci Sınıf	330	334.13	110262.00	46653.000	0.040
	İkinci Sınıf	310	305.99	94858.00		
	Birinci Sınıf	330	310.68	102526.00	47911.000	0.030
	Üçüncü Sınıf	319	339.81	108399.00		
	İkinci Sınıf	310	287.05	88985.00	40780.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	342.16	109150.00		
25	Üçüncü Sınıf	319	289.35	92303.50	31787.500	0.004
	Dördüncü Sınıf	229	253.81	58122.50		
	Birinci Sınıf	330	307.12	101350.00	46735.000	0.009
	Üçüncü Sınıf	319	343.50	109575.00		
	Birinci Sınıf	330	267.92	88412.00	33797.000	0.025
	Dördüncü Sınıf	229	297.41	68108.00		
	İkinci Sınıf	310	299.23	92761.50	44556.500	0.023
29	Üçüncü Sınıf	319	330.32	105373.50		
	Birinci Sınıf	330	304.10	100352.50	45737.500	0.002
	Üçüncü Sınıf	319	346.62	110572.50		
	Birinci Sınıf	330	265.61	87650.00	33035.000	0.007
	Dördüncü Sınıf	229	300.74	68870.00		
	İkinci Sınıf	310	294.93	91427.50	43222.500	0.004
	Üçüncü Sınıf	319	334.51	106707.50		
	İkinci Sınıf	310	256.32	79460.50	31255.500	0.012
	Dördüncü Sınıf	229	288.51	66069.50		

(Tablo 38 devamı)

30	Birinci Sınıf	330	303.82	100261.50	45646.500	0.014
	İkinci Sınıf	310	338.25	104858.50		
	Birinci Sınıf	330	289.71	95605.00	40990.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	361.50	115320.00		
	Birinci Sınıf	330	259.46	85622.50	31007.500	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	309.60	70897.50		
	İkinci Sınıf	310	297.04	92083.50	43878.500	0.010
	Üçüncü Sınıf	319	332.45	106051.50		
31	Birinci Sınıf	330	297.11	98045.00	43430.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	353.86	112880.00		
	Birinci Sınıf	330	262.58	86651.50	32036.500	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	305.10	69868.50		
	İkinci Sınıf	310	290.90	90179.00	41974.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	338.42	107956.00		
	İkinci Sınıf	310	255.06	79069.50	30864.500	0.006
	Dördüncü Sınıf	229	290.22	66460.50		
32	İkinci Sınıf	310	296.92	92044.00	43839.000	0.012
	Üçüncü Sınıf	319	332.57	106091.00		
	Üçüncü Sınıf	319	288.46	92017.50	32073.500	0.012
	Dördüncü Sınıf	229	255.06	58408.50		
33	Birinci Sınıf	330	296.82	97952.00	43337.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	354.15	112973.00		
	Birinci Sınıf	330	261.94	86440.00	31825.000	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	306.03	70080.00		
	İkinci Sınıf	310	295.66	91654.00	43449.000	0.005
	Üçüncü Sınıf	319	333.80	106481.00		
	İkinci Sınıf	310	258.16	80030.00	31825.000	0.029
	Dördüncü Sınıf	229	286.03	65500.00		
34	Birinci Sınıf	330	301.05	99346.00	44731.000	0.001
	Üçüncü Sınıf	319	349.78	111579.00		

(Tablo 38 devamı)

	İkinci Sınıf	310	297.60	92256.00	44051.000	0.015
	Üçüncü Sınıf	319	331.91	105879.00		
	Üçüncü Sınıf	319	289.24	92266.50	31824.500	0.008
	Dördüncü Sınıf	229	253.97	58159.50		
36	Birinci Sınıf	330	309.04	101983.00	47368.000	0.020
	Üçüncü Sınıf	319	341.51	108942.00		
	Birinci Sınıf	330	266.93	88088.50	33473.500	0.016
	Dördüncü Sınıf	229	298.83	68431.50		
40	Birinci Sınıf	330	302.26	99747.00	45132.000	0.008
	İkinci Sınıf	310	339.91	105373.00		
	Birinci Sınıf	330	302.57	99849.50	45234.500	0.001
	Üçüncü Sınıf	319	348.20	111075.50		
	Birinci Sınıf	330	252.69	83389.00	28774.000	0.000
	Dördüncü Sınıf	229	319.35	73131.00		
	İkinci Sınıf	310	256.49	79512.00	31307.000	0.016
	Dördüncü Sınıf	229	288.29	66018.00		
	Üçüncü Sınıf	319	263.05	83914.00	32874.000	0.040
	Dördüncü Sınıf	229	290.45	66512.00		
42	Birinci Sınıf	330	300.80	99264.00	44649.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	350.03	111661.00		
	Birinci Sınıf	330	261.65	86343.00	31728.000	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	306.45	70177.00		
44	Birinci Sınıf	330	295.02	97358.00	42743.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	356.01	113567.00		
	Birinci Sınıf	330	263.79	87052.00	32437.000	0.003
	Dördüncü Sınıf	229	303.35	69468.00		
	İkinci Sınıf	310	297.70	92287.50	44082.500	0.013
	Üçüncü Sınıf	319	331.81	105847.50		

(Tablo 38 devamı)

45	Birinci Sınıf	330	300.24	99080.50	44465.500	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	350.61	111844.50		
	Birinci Sınıf	330	261.58	86320.50	31705.500	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	306.55	70199.50		
	İkinci Sınıf	310	299.79	92934.00	44729.000	0.031
	Üçüncü Sınıf	319	329.78	105201.00		
	İkinci Sınıf	310	258.59	80163.00	31958.000	0.039
	Dördüncü Sınıf	229	285.45	65367.00		
46	Birinci Sınıf	330	311.13	102671.50	45725.000	0.015
	İkinci Sınıf	310	330.48	102448.50		
	Birinci Sınıf	330	305.22	100721.00	46106.000	0.004
	Üçüncü Sınıf	319	345.47	110204.00		
48	Birinci Sınıf	330	299.35	98785.50	44170.500	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	351.53	112139.50		
	Birinci Sınıf	330	267.28	88201.00	33586.000	0.018
	Dördüncü Sınıf	229	298.34	68319.00		
	İkinci Sınıf	310	312.06	96739.50	43251.500	0.004
	Üçüncü Sınıf	319	317.85	101395.50		
49	Birinci Sınıf	330	310.82	102569.00	47954.000	0.045
	Üçüncü Sınıf	319	339.67	108356.00		
	Birinci Sınıf	330	261.69	86358.50	31743.500	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	306.38	70161.50		
50	Birinci Sınıf	330	304.54	100499.00	45884.000	0.017
	İkinci Sınıf	310	337.49	104621.00		
	Birinci Sınıf	330	287.23	94785.00	40170.000	0.000
	Üçüncü Sınıf	319	364.08	116140.00		
	Birinci Sınıf	330	262.58	86651.00	32036.000	0.001
	Dördüncü Sınıf	229	305.10	69869.00		
	İkinci Sınıf	310	294.20	91203.50	42998.500	0.002
	Üçüncü Sınıf	319	335.21	106931.50		

Tablo 38'e göre sınıflar arası yapılan karşılaştırmada “22. İnternette arama yapmaya nasıl başlayacağımı bilmiyorum” ($p<.05$) ve “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$) maddelerinde birinci sınıf ve üçüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu belirtilebilir. Yine “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” ($p<.05$) “29. Aradığım bilgilere ulaşabileceğim kaynaklar (internet, dergiler, kitaplar ve e-posta gibi) ve alternatif kanallar (bir kişinin bilgisi gibi) hakkında doğru karar verebilirim” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$) ve “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($p<.05$) maddelerinde üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 38 incelendiğinde “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$) maddesinde ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirtilebilir. “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$) ve “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$) maddelerinde ise sadece üçüncü sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. “36. Bulduğum bilgiyi destekleyen kitap dergi gibi basılmış veya çevrimiçi kaynakları ilave olarak kullanırım” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$) ve “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol ederim” ($p<.05$) ve “46. Arama yaparken, ara verip eksik olan bilgileri belirler ve arama amacımı gözden geçiririm” ($p<.05$) maddelerinde ise birinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları (Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” ($p<.05$) maddelerinde ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.

4.6.3. Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasından Elde Edilen İlişkin Bulgular

Bölümlerine göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşleri Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiş ve elde edilen Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Bölüme Göre Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Maddeler	Bölüm	N (1188)	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
22	AÖ	74	599.99	11	6.359	0.848
	BÖTE	36	635.76			
	FBÖ	135	594.53			
	FÖ	64	575.73			
	İÖ	96	629.12			
	İMÖ	80	605.89			
	OÖÖ	201	570.59			
	PDR	114	561.59			
	RİÖ	59	643.42			
	SÖ	121	577.20			
	SBÖ	95	607.81			
23	TÖ	113	608.40	11	12.491	0.328
	AÖ	74	550.34			
	BÖTE	36	572.33			
	FBÖ	135	647.35			
	FÖ	64	637.14			
	İÖ	96	619.01			
	İMÖ	80	595.83			
	OÖÖ	201	561.87			
	PDR	114	565.79			
	RİÖ	59	628.36			
	SÖ	121	580.86			

(Tablo 39 devamı)

24	SBÖ	95	563.58	11	21.200	0.031
	TÖ	113	631.35			
	AÖ	74	534.81			
	BÖTE	36	637.53			
	FBÖ	135	621.33			
	FÖ	64	541.41			
	İÖ	96	634.07			
	İMÖ	80	597.81			
	OÖÖ	201	581.22			
	PDR	114	587.49			
	RİÖ	59	674.75			
	SÖ	121	534.32			
	SBÖ	95	567.73			
	TÖ	113	657.67			
25	AÖ	74	630.15	11	22.140	0.023
	BÖTE	36	604.64			
	FBÖ	135	563.71			
	FÖ	64	613.60			
	İÖ	96	702.32			
	İMÖ	80	563.21			
	OÖÖ	201	580.27			
	PDR	114	536.80			
	RİÖ	59	663.64			
	SÖ	121	564.51			
	SBÖ	95	620.76			
	TÖ	113	581.91			
	AÖ	74	616.67			
	BÖTE	36	584.67			
26	FBÖ	135	550.05	11	19.251	0.057
	FÖ	64	597.13			
	İÖ	96	675.73			
	İMÖ	80	563.14			
	OÖÖ	201	578.94			
	PDR	114	553.80			
	RİÖ	59	693.81			
	SÖ	121	610.36			
	SBÖ	95	622.91			
	TÖ	113	563.95			
	AÖ	74	532.09			
	BÖTE	36	509.25			
	FBÖ	135	673.64			
27				11	47.959	0.000

(Tablo 39 devamı)

	FÖ	64	578.96			
	İÖ	96	527.18			
	İMÖ	80	656.13			
	OÖÖ	201	537.68			
	PDR	114	568.43			
	RİÖ	59	624.71			
	SÖ	121	551.31			
	SBÖ	95	620.04			
	TÖ	113	726.71			
	AÖ	74	607.50			
	BÖTE	36	622.29			
	FBÖ	135	661.28			
	FÖ	64	597.76			
	İÖ	96	609.75			
28	İMÖ	80	563.98	11	22.097	0.024
	OÖÖ	201	531.89			
	PDR	114	569.81			
	RİÖ	59	621.34			
	SÖ	121	547.61			
	SBÖ	95	610.43			
	TÖ	113	663.24			
	AÖ	74	607.17			
	BÖTE	36	643.14			
	FBÖ	135	539.47			
	FÖ	64	594.59			
	İÖ	96	617.05			
29	İMÖ	80	542.71	11	13.841	0.242
	OÖÖ	201	584.09			
	PDR	114	589.15			
	RİÖ	59	568.69			
	SÖ	121	611.54			
	SBÖ	95	603.82			
	TÖ	113	665.22			
	AÖ	74	602.35			
	BÖTE	36	575.08			
	FBÖ	135	590.30			
30	FÖ	64	573.63	11	27.807	0.003
	İÖ	96	653.02			
	İMÖ	80	527.51			
	OÖÖ	201	558.03			
	PDR	114	566.59			

(Tablo 39 devamı)

31	RİÖ	59	654.14	11	22.723	0.019
	SÖ	121	546.43			
	SBÖ	95	617.84			
	TÖ	113	703.83			
	AÖ	74	624.95			
	BÖTE	36	622.63			
	FBÖ	135	543.61			
	FÖ	64	643.36			
	İÖ	96	653.83			
	İMÖ	80	527.59			
	OÖÖ	201	571.32			
	PDR	114	571.87			
	RİÖ	59	605.32			
32	SÖ	121	556.11	11	37.982	0.000
	SBÖ	95	628.28			
	TÖ	113	666.82			
	AÖ	74	527.13			
	BÖTE	36	628.36			
	FBÖ	135	655.85			
	FÖ	64	624.10			
	İÖ	96	612.13			
	İMÖ	80	594.89			
	OÖÖ	201	586.39			
	PDR	114	539.04			
	RİÖ	59	764.58			
	SÖ	121	513.74			
33	SBÖ	95	543.71	11	25.023	0.009
	TÖ	113	633.26			
	AÖ	74	550.38			
	BÖTE	36	488.36			
	FBÖ	135	565.89			
	FÖ	64	580.84			
	İÖ	96	623.57			
	İMÖ	80	549.86			
	OÖÖ	201	584.11			
	PDR	114	603.23			
	RİÖ	59	645.44			
	SÖ	121	550.57			
	SBÖ	95	657.50			
	TÖ	113	683.19			

(Tablo 39 devamı)

34	AÖ	74	454.17	11	53.078	0.000
	BÖTE	36	576.44			
	FBÖ	135	641.84			
	FÖ	64	577.40			
	İÖ	96	610.55			
	İMÖ	80	536.09			
	OÖÖ	201	623.30			
	PDR	114	517.33			
	RİÖ	59	718.78			
	SÖ	121	510.11			
	SBÖ	95	634.89			
	TÖ	113	691.14			
35	AÖ	74	638.32	11	10.607	0.477
	BÖTE	36	534.29			
	FBÖ	135	577.18			
	FÖ	64	631.55			
	İÖ	96	615.68			
	İMÖ	80	587.40			
	OÖÖ	201	566.43			
	PDR	114	578.92			
	RİÖ	59	553.89			
	SÖ	121	651.66			
	SBÖ	95	604.44			
	TÖ	113	589.02			
36	AÖ	74	598.45	11	4.602	0.949
	BÖTE	36	554.83			
	FBÖ	135	595.83			
	FÖ	64	580.67			
	İÖ	96	611.86			
	İMÖ	80	572.99			
	OÖÖ	201	585.97			
	PDR	114	611.43			
	RİÖ	59	536.38			
	SÖ	121	613.22			
	SBÖ	95	595.54			
	TÖ	113	618.78			
37	AÖ	74	572.08	11	19.498	0.053
	BÖTE	36	554.22			
	FBÖ	135	610.75			
	FÖ	64	590.55			
	İÖ	96	492.55			

(Tablo 39 devamı)

	İMÖ	80	535.53			
	OÖÖ	201	604.83			
	PDR	114	650.96			
	RİÖ	59	598.38			
	SÖ	121	583.20			
	SBÖ	95	626.58			
	TÖ	113	640.97			
38	AÖ	74	630.03	11	20.8360	0.035
	BÖTE	36	705.38			
	FBÖ	135	599.26			
	FÖ	64	576.98			
	İÖ	96	574.82			
	İMÖ	80	537.38			
	OÖÖ	201	599.41			
	PDR	114	550.44			
	RİÖ	59	606.28			
	SÖ	121	535.37			
	SBÖ	95	683.78			
	TÖ	113	615.13			
	AÖ	74	613.15			
	BÖTE	36	623.86			
39	FBÖ	135	577.57	11	5.998	0.873
	FÖ	64	604.62			
	İÖ	96	652.09			
	İMÖ	80	594.59			
	OÖÖ	201	570.53			
	PDR	114	605.55			
	RİÖ	59	602.40			
	SÖ	121	582.79			
	SBÖ	95	603.88			
	TÖ	113	570.47			
	AÖ	74	601.87			
	BÖTE	36	624.38			
	FBÖ	135	633.49			
	FÖ	64	613.48			
40	İÖ	96	624.84	11	27.420	0.004
	İMÖ	80	543.29			
	OÖÖ	201	543.11			
	PDR	114	602.26			
	RİÖ	59	516.64			
	SÖ	121	608.51			

(Tablo 39 devamı)

41	SBÖ	95	711.31	11	19.968	0.046
	TÖ	113	544.33			
	AÖ	74	567.59			
	BÖTE	36	510.67			
	FBÖ	135	614.91			
	FÖ	64	566.74			
	İÖ	96	708.20			
	İMÖ	80	561.88			
	OÖÖ	201	566.58			
	PDR	114	586.10			
	RİÖ	59	599.54			
	SÖ	121	575.51			
	SBÖ	95	637.67			
	TÖ	113	596.22			
42	AÖ	74	628.25	11	38.355	0.000
	BÖTE	36	609.74			
	FBÖ	135	596.49			
	FÖ	64	636.66			
	İÖ	96	683.60			
	İMÖ	80	467.91			
	OÖÖ	201	532.18			
	PDR	114	575.10			
	RİÖ	59	565.82			
	SÖ	121	603.75			
	SBÖ	95	696.28			
	TÖ	113	605.14			
	AÖ	74	589.59			
	BÖTE	36	444.78			
43	FBÖ	135	553.42	11	35.139	0.000
	FÖ	64	660.08			
	İÖ	96	724.23			
	İMÖ	80	545.59			
	OÖÖ	201	589.08			
	PDR	114	560.59			
	RİÖ	59	648.60			
	SÖ	121	567.40			
	SBÖ	95	597.35			
	TÖ	113	624.00			
	AÖ	74	483.49			
	BÖTE	36	605.19			
	FBÖ	135	601.53			
44				11	27.296	0.004

(Tablo 39 devamı)

	FÖ	64	536.50			
	İÖ	96	609.81			
	İMÖ	80	586.90			
	OÖÖ	201	589.48			
	PDR	114	627.56			
	RİÖ	59	555.03			
	SÖ	121	551.65			
	SBÖ	95	625.06			
	TÖ	113	697.00			
	AÖ	74	622.23			
	BÖTE	36	542.81			
	FBÖ	135	603.58			
	FÖ	64	592.51			
	İÖ	96	646.08			
45	İMÖ	80	505.36	11	26.825	0.005
	OÖÖ	201	542.80			
	PDR	114	574.96			
	RİÖ	59	618.29			
	SÖ	121	581.50			
	SBÖ	95	703.65			
	TÖ	113	623.79			
	AÖ	74	590.47			
	BÖTE	36	515.63			
	FBÖ	135	573.83			
	FÖ	64	619.00			
	İÖ	96	642.61			
46	İMÖ	80	541.00	11	19.423	0.054
	OÖÖ	201	546.03			
	PDR	114	583.97			
	RİÖ	59	663.77			
	SÖ	121	599.95			
	SBÖ	95	650.19			
	TÖ	113	638.11			
	AÖ	74	607.66			
	BÖTE	36	578.96			
	FBÖ	135	579.53			
47	FÖ	64	659.41	11	22.329	0.022
	İÖ	96	653.90			
	İMÖ	80	535.23			
	OÖÖ	201	553.60			
	PDR	114	582.14			

(Tablo 39 devamı)

48	RİÖ	59	652.14	11	20.210	0.043
	SÖ	121	543.01			
	SBÖ	95	612.83			
	TÖ	113	658.30			
	AÖ	74	625.04			
	BÖTE	36	649.56			
	FBÖ	135	560.50			
	FÖ	64	599.55			
	İÖ	96	633.82			
	İMÖ	80	553.58			
	OÖÖ	201	579.54			
	PDR	114	550.52			
	RİÖ	59	671.86			
49	SÖ	121	536.74	11	25.368	0.008
	SBÖ	95	634.95			
	TÖ	113	648.71			
	AÖ	74	612.10			
	BÖTE	36	704.18			
	FBÖ	135	626.19			
	FÖ	64	604.30			
	İÖ	96	611.21			
	İMÖ	80	469.18			
	OÖÖ	201	572.79			
	PDR	114	565.30			
	RİÖ	59	545.46			
	SÖ	121	604.26			
50	SBÖ	95	675.39	11	41.980	0.000
	TÖ	113	594.39			
	AÖ	74	586.78			
	BÖTE	36	470.17			
	FBÖ	135	619.69			
	FÖ	64	556.43			
	İÖ	96	619.18			
	İMÖ	80	640.29			
	OÖÖ	201	516.99			
	PDR	114	672.56			
	RİÖ	59	659.99			
	SÖ	121	522.03			
	SBÖ	95	634.31			
	TÖ	113	646.32			

Tablo 39 incelendiğinde “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($X^2_{(11)} = 21.200$, $p < .05$), “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” ($X^2_{(11)} = 22.140$, $p < .05$), “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($X^2_{(11)} = 47.959$, $p < .05$), “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” ($X^2_{(11)} = 22.097$, $p < .05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($X^2_{(11)} = 27.807$, $p < .05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($X^2_{(11)} = 22.723$, $p < .05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($X^2_{(11)} = 37.982$, $p < .05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($X^2_{(11)} = 25.023$, $p < .05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($X^2_{(11)} = 53.078$, $p < .05$), “38. Farklı arama motorlarından(Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($X^2_{(11)} = 20.8368$, $p < .05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($X^2_{(11)} = 27.420$, $p < .05$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” ($X^2_{(11)} = 19.968$, $p < .05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($X^2_{(11)} = 38.355$, $p < .05$), “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” ($X^2_{(11)} = 35.139$, $p < .05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($X^2_{(11)} = 27.296$, $p < .05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($X^2_{(11)} = 26.825$, $p < .05$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” ($X^2_{(11)} = 22.329$, $p < .05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($X^2_{(11)} = 20.210$, $p < .05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($X^2_{(11)} = 25.368$, $p < .05$), “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” ($X^2_{(11)} = 41.980$, $p < .05$) maddelerinde bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Anlamlı farklılık olan maddelerde farkın hangi bölümler lehine olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve Almanca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Almanca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	AÖ	74	94.59	6999.50	4224.50	0.047
	FBÖ	135	110.71	14945.50		
	AÖ	74	60.13	4449.50	1674.500	0.013
	RİÖ	59	75.62	4461.50		
	AÖ	74	82.76	6124.00	3349.000	0.011
	TÖ	113	101.36	11454.00		
27	AÖ	74	89.18	6599.50	3824.500	0.004
	FBÖ	135	113.67	15345.50		
	AÖ	74	69.09	5113.00	2338.000	0.018
	İMÖ	80	85.28	6822.00		
	AÖ	74	75.82	5611.00	2836.000	0.000
	TÖ	113	105.90	11967.00		
30	AÖ	74	84.22	6232.00	3457.000	0.33
	TÖ	113	100.41	11346.00		
32	AÖ	74	90.13	6669.50	3894.500	0.007
	FBÖ	135	113.15	15275.50		
	AÖ	74	55.18	4083.50	1308.500	0.000
	RİÖ	59	81.82	4827.50		
	AÖ	74	83.66	6190.50	3415.500	0.030
	TÖ	113	100.77	11387.50		
33	AÖ	74	77.03	5700.00	2925.000	0.047
	SBÖ	95	91.21	8665.00		
	AÖ	74	82.49	6104.00	3329.000	0.012
	TÖ	113	101.54	11474.00		
34	AÖ	74	83.67	6191.50	3416.500	0.000
	FBÖ	135	116.69	15753.50		
	AÖ	74	62.93	4657.00	1882.000	0.033
	FÖ	64	77.09	4934.00		
	AÖ	74	72.86	5391.50	2616.500	0.003

(Tablo 40 devamı)

	İÖ	96	95.24	9143.50		
	AÖ	74	110.37	8167.50	5392.500	0.000
	OÖÖ	201	148.17	29782.50		
	AÖ	74	54.58	4039.00	1264.000	0.000
	RİÖ	59	82.58	4872.00		
	AÖ	74	71.39	5282.50	2507.500	0.001
	SBÖ	95	95.61	9082.50		
	AÖ	74	71.11	5262.50	2487.500	0.000
	TÖ	113	108.99	12315.50		
41	AÖ	74	74.80	5535.50	2760.500	0.009
	İÖ	96	93.74	8999.50		
42	AÖ	74	88.22	6528.00	2167.000	0.002
	İMÖ	80	67.59	5407.00		
	AÖ	74	154.13	11405.50	6243.500	0.034
	OÖÖ	201	132.06	26544.50		
43	AÖ	74	59.85	4429.00	1010.000	0.030
	BÖTE	36	46.56	1676.00		
	AÖ	74	74.69	5527.00	2752.000	0.005
	İÖ	96	93.83	9008.00		
	AÖ	74	51.47	3809.00	1034.000	0.047
	BÖTE	36	63.78	2296.00		
	AÖ	74	91.58	6777.00	4002.000	0.013
	FBÖ	135	112.36	15168.00		
	AÖ	74	75.51	5588.00	2813.000	0.015
	İÖ	96	93.20	8947.00		
44	AÖ	74	69.54	5146.00	2371.000	0.037
	İMÖ	80	84.86	6789.00		
	AÖ	74	119.72	8859.50	6084.500	0.015
	OÖÖ	201	144.73	29090.50		
	AÖ	74	80.62	5966.00	3191.000	0.003
	PDR	114	103.51	11800.00		
	AÖ	74	73.99	5475.00	2700.000	0.007

(Tablo 40 devamı)

	SBÖ	95	93.58	8890.00		
	AÖ	74	74.64	5523.00	2748.000	0.000
	TÖ	113	106.68	12055.00		
45	AÖ	74	84.99	6289.00	2405.000	0.037
	İMÖ	80	70.58	5646.00		
49	AÖ	74	86.52	6402.50	2292.500	0.013
	İMÖ	80	69.16	5532.50		

Tablo 40 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$), “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$) ve “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) maddelerinde, Almanca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Fen Bilgisi, Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Öğretmenliği ile olan karşılaştırmada kırk üçüncü ve kırk dördüncü maddelerde anlamlı bir farklılık çıkmış ve kırk üçüncü madde Almanca Öğretmenliği lehine kırk dördüncü madde ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Öğretmenliği lehine

sonuçlanmıştır. Kırk ikinci maddede ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile yapılan karşılaştırmada Almanca Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
27	BÖTE	36	67.93	2445.50	1779.500	0.010
	FBÖ	135	90.82	12260.50		
	BÖTE	36	48.22	1736.00	1070.000	0.020
	İMÖ	80	63.13	5050.00		
	BÖTE	36	55.54	1999.50	1313.500	0.001
	TÖ	113	81.20	9175.50		
30	BÖTE	36	62.61	2254.00	1588.000	0.035
	TÖ	113	78.95	8921.00		
33	BÖTE	36	54.93	1977.50	1311.500	0.020
	İÖ	96	70.84	6800.50		
	BÖTE	36	39.96	1438.50	772.500	0.017
	RİÖ	59	52.91	3121.50		
	BÖTE	36	52.17	1878.00	1212.000	0.006
	SBÖ	95	71.24	6768.00		
	BÖTE	36	55.76	2007.50	1341.50	0.001
	TÖ	113	81.13	9167.50		
34	BÖTE	36	40.65	1463.50	797.500	0.037
	RİÖ	59	52.48	3096.50		
38	BÖTE	36	76.97	2771.00	1351.000	0.047
	İÖ	96	62.57	6007.00		
	BÖTE	36	70.68	2544.50	1001.500	0.007

(Tablo 41 devamı)

	İMÖ	80	53.02	4241.50		
	BÖTE	36	90.61	3262.00	1508.000	0.014
	PDR	114	70.73	8063.00		
	BÖTE	36	96.85	3486.50	1535.500	0.006
	SÖ	121	73.69	8916.50		
41	BÖTE	36	50.96	1834.50	1168.500	0.002
	İÖ	96	72.33	6943.50		
42	BÖTE	36	69.13	2488.50	1057.500	0.015
	İMÖ	80	53.72	4297.50		
	BÖTE	36	43.93	1581.50	915.500	0.000
	İÖ	96	74.96	7196.50		
	BÖTE	36	94.82	3413.50	2747.500	0.015
	OÖÖ	201	123.33	24789.50		
	BÖTE	36	63.68	2292.50	1626.500	0.046
	PDR	114	79.23	9032.50		
43	BÖTE	36	38.10	1371.50	705.500	0.004
	RİÖ	99	54.04	3188.50		
	BÖTE	36	66.21	2383.50	1717.500	0.041
	SÖ	121	82.81	10019.50		
	BÖTE	36	54.43	1959.50	1293.500	0.023
	SBÖ	95	70.38	6686.50		
	BÖTE	36	57.43	2067.50	1401.500	0.003
	TÖ	113	80.60	9107.50		
45	BÖTE	36	52.74	1898.50	1232.500	0.010
	SBÖ	95	71.03	6747.50		
	BÖTE	36	75.54	2719.50	826.500	0.000
	İMÖ	80	50.83	4066.50		
49	BÖTE	36	139.82	5033.50	2868.500	0.043
	OÖÖ	201	115.27	23169.50		
	BÖTE	36	88.82	3197.50	1572.500	0.031
	PDR	114	71.29	8127.50		
	BÖTE	36	56.43	2031.50	758.500	0.016

(Tablo 41 devamı)

	RİÖ	59	42.86	2528.50		
	BÖTE	36	68.64	2471.00	1805.000	0.011
	FBÖ	135	90.63	12235.00		
	BÖTE	36	55.18	1986.50	1320.500	0.025
	İÖ	96	70.74	6791.50		
	BÖTE	36	46.19	1663.00	997.000	0.004
	İMÖ	80	64.04	5123.00		
50	BÖTE	36	55.28	1990.00	1324.000	0.000
	PDR	114	81.89	9335.00		
	BÖTE	36	38.76	1395.50	729.500	0.006
	RİÖ	59	53.64	3164.50		
	BÖTE	36	52.38	1885.50	1219.500	0.006
	SBÖ	95	71.16	6760.50		
	BÖTE	36	57.60	2073.50	1407.500	0.003
	TÖ	113	80.54	9101.50		

Tablo 41 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “38. Farklı arama motorlarından(Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($p<.05$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” ($p<.05$) maddelerinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma

sonucunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sadece otuz sekizinci, kırk ikinci ve kırk dokuzuncu maddelerde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Fen Bilgisi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	FBÖ	135	137.66	18583.50	6931.500	0.026
	SÖ	121	118.29	14312.50		
25	FBÖ	135	114.66	15478.50	5012.000	0.002
	İÖ	96	117.89	11317.50		
27	FBÖ	135	127.51	17214.50	4925.500	0.001
	İÖ	96	99.81	9581.50		
	FBÖ	135	192.04	25925.50	10389.500	0.000
	OÖÖ	201	152.69	30690.50		
	FBÖ	135	135.16	18246.50	6323.500	0.012
	PDR	114	112.97	12878.50		
	FBÖ	135	140.76	19002.50	6512.500	0.004
	SÖ	121	114.82	13893.50		
28	FBÖ	135	114.93	15516.00	4464.000	0.028
	İMÖ	80	96.30	7704.00		
	FBÖ	135	191.79	25891.00	10424.000	0.000
	OÖÖ	201	152.86	30725.00		
	FBÖ	135	133.84	18069.00	6501.000	0.029
	PDR	114	114.53	13056.00		

(Tablo 42 devamı)

	FBÖ	135	139.95	18893.50	6621.500	0.007
	SÖ	121	115.72	14002.50		
30	FBÖ	135	113.19	15280.00	6100.000	0.004
	TÖ	113	138.02	15596.00		
31	FBÖ	135	107.29	14484.00	5304.000	0.013
	İÖ	96	128.25	12312.00		
	FBÖ	135	108.65	14667.50	5487.500	0.047
	SBÖ	95	125.24	11897.50		
	FBÖ	135	112.60	15201.50	6021.500	0.002
	TÖ	113	138.71	15674.50		
32	FBÖ	135	136.50	18427.00	6143.000	0.005
	PDR	114	111.39	12698.00		
	FBÖ	135	91.96	12414.50	3234.500	0.031
	RİÖ	59	110.18	6500.50		
	FBÖ	135	142.92	19294.00	6221.000	0.001
	SÖ	121	112.41	13602.00		
	FBÖ	135	124.54	16812.50	5192.500	0.012
	SBÖ	95	102.66	9752.50		
33	FBÖ	135	108.29	14618.50	5438.500	0.037
	SBÖ	95	125.75	11946.50		
	FBÖ	135	113.52	15325.50	6145.500	0.005
	TÖ	113	137.62	15550.50		
34	FBÖ	135	115.27	15562.00	4418.000	0.022
	İMÖ	80	95.73	7658.00		
	FBÖ	135	137.07	18505.00	6065.000	0.003
	PDR	114	110.70	12620.00		
	FBÖ	135	141.85	19150.00	6364.000	0.002
	SÖ	121	113.60	13746.00		
38	FBÖ	135	108.32	14623.00	5443.000	0.043
	SBÖ	95	125.71	11942.00		
40	FBÖ	135	114.76	15493.00	4487.000	0.032
	İMÖ	80	96.59	7727.00		

(Tablo 42 devamı)

	FBÖ	135	184.09	24852.00	11463.000	0.013
	OÖÖ	201	158.03	31764.00		
	FBÖ	135	103.48	13969.50	3175.500	0.021
	RİÖ	59	83.82	4945.50		
	FBÖ	135	108.46	14642.00	5462.000	0.048
	SBÖ	95	125.51	11923.00		
	FBÖ	135	133.01	17956.50	6478.500	0.036
	TÖ	113	114.33	12919.50		
41	FBÖ	135	108.22	14609.50	5429.500	0.026
	İÖ	96	126.94	12186.50		
42	FBÖ	135	108.71	14676.00	5429.000	0.039
	İÖ	96	126.25	12120.00		
	FBÖ	135	116.89	15779.50	42000.500	0.004
	İMÖ	80	93.01	7440.50		
	FBÖ	135	107.33	14489.00	5309.000	0.020
	SBÖ	95	127.12	12076.00		
43	FBÖ	135	94.50	12757.00	3577.000	0.037
	FÖ	64	111.61	7143.00		
	FBÖ	135	102.68	13862.00	4682.000	0.000
	İÖ	96	134.73	12934.00		
44	FBÖ	135	115.36	15573.50	6393.500	0.019
	TÖ	113	135.42	15302.50		
45	FBÖ	135	115.15	15545.00	4435.000	0.020
	İMÖ	80	95.94	7675.00		
	FBÖ	135	106.49	14376.00	5196.000	0.010
	SBÖ	95	128.31	12189.00		
47	FBÖ	135	116.87	15777.50	6597.500	0.049
	TÖ	113	133.62	15098.50		
48	FBÖ	135	91.87	12402.50	3222.500	0.025
	RİÖ	59	110.38	6512.50		
	FBÖ	135	115.87	15642.00	6462.000	0.028
	TÖ	113	134.81	15234.00		

(Tablo 42 devamı)

49	FBÖ	135	119.70	16159.50	3820.500	0.000
	İMÖ	80	88.26	7060.50		
50	FBÖ	135	186.13	25127.00	11188.000	0.004
	OÖÖ	201	156.66	31489.00		
	FBÖ	135	138.56	18705.00	6810.000	0.014
	SÖ	121	117.28	14191.00		

Tablo 42 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$), “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” ($p<.05$), “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “38. Farklı arama motorlarından(Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” ($p<.05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($p<.05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim”

($p<.05$) maddelerinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda; Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Fransızca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Fransızca Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	FÖ	64	54.91	3514.50	1434.500	0.013
	RİÖ	59	69.69	4111.50		
	FÖ	64	77.86	4983.00	2903.000	0.017
	TÖ	113	95.31	10770.00		
27	FÖ	64	75.07	4804.50	2724.500	0.005
	TÖ	113	96.89	10948.50		
30	FÖ	64	77.82	4980.50	2900.500	0.021
	TÖ	113	95.33	10772.50		
31	FÖ	64	80.38	5144.00	2056.000	0.029
	İMÖ	80	66.20	5296.00		
32	FÖ	64	55.31	3540.00	1460.000	0.025
	RİÖ	59	69.25	4086.00		
	FÖ	64	103.96	6653.50	3170.500	0.038
	SÖ	121	87.20	10551.50		
33	FÖ	64	79.38	5080.50	3000.500	0.042
	TÖ	113	94.45	10672.50		
34	FÖ	64	55.19	3532.00	1452.000	0.023
	RİÖ	59	69.39	4094.00		

(Tablo 43 devamı)

	FÖ	64	78.27	5009.50	2929.500	0.030
	TÖ	113	95.08	10743.50		
41	FÖ	64	70.11	4487.00	2407.000	0.015
	İÖ	96	87.43	8393.00		
42	FÖ	64	83.65	5353.50	1846.500	0.002
	İMÖ	80	63.58	5086.50		
	FÖ	64	150.09	9606.00	5338.000	0.033
	OÖÖ	201	127.56	25639.00		
43	FÖ	64	80.36	5143.00	2057.000	0.030
	İMÖ	80	66.21	5297.00		
44	FÖ	64	99.23	6351.00	3025.000	0.043
	PDR	114	84.04	9580.00		
	FÖ	64	75.20	4812.50	2732.500	0.004
	TÖ	113	96.82	10940.50		
47	FÖ	64	81.13	5192.50	2007.500	0.016
	İMÖ	80	65.59	5247.50		
	FÖ	64	150.68	9643.50	5300.500	0.024
	OÖÖ	201	127.37	25601.50		
	FÖ	64	104.45	6684.50	3139.500	0.025
	SÖ	121	86.95	10520.50		
49	FÖ	64	80.61	5159.00	2041.000	0.032
	İMÖ	80	66.01	5281.00		
50	FÖ	64	79.42	5083.00	3003.000	0.030
	PDR	114	95.16	10848.00		

Tablo 43 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$), “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih

ederim” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” ($p<.05$) maddelerinde, Fransızca Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Otuz birinci, kırk ikinci, kırk üçüncü, kırk yedinci ve kırk dokuzuncu maddelerde yapılan karşılaştırmalar Fransızca Öğretmenliği lehine sonuçlanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

İngilizce Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	İÖ	96	119.00	11424.00	4848.000	0.025
	SÖ	121	101.07	12229.00		
25	İÖ	96	98.88	9492.50	2843.500	0.001
	İMÖ	80	76.04	6083.50		
	İÖ	96	170.04	16324.00	7628.000	0.002
	OÖÖ	201	138.95	27929.00		
	İÖ	96	121.23	11638.50	3961.500	0.000
	PDR	114	92.25	10516.50		
	İÖ	96	123.22	11829.50	4442.500	0.002
	SÖ	121	97.71	11823.50		
	İÖ	96	115.99	11135.00	4369.000	0.010
	TÖ	113	95.66	10810.00		
27	İÖ	96	79.68	7649.00	2993.000	0.009
	İMÖ	80	99.09	7927.00		
	İÖ	96	86.82	8334.50	3678.500	0.000
	TÖ	113	120.45	13610.50		
30	İÖ	96	97.02	9313.50	3022.500	0.011
	İMÖ	80	78.28	6262.50		
	İÖ	96	164.55	15797.00	8155.000	0.024
	OÖÖ	201	141.57	28456.00		
	İÖ	96	119.26	11449.00	4823.000	0.025
	SÖ	121	100.86	12204.00		
31	İÖ	96	97.19	9330.00	3006.500	0.008
	İMÖ	80	78.08	6246.00		
	İÖ	96	118.68	11393.50	4878.500	0.032
	SÖ	121	101.32	12259.50		
32	İÖ	96	70.88	6804.00	2178.000	0.009
	RİÖ	59	89.59	5286.00		
	İÖ	96	118.67	11392.50	4879.500	0.038

(Tablo 44 devamı)

	SÖ	121	101.33	12260.50		
34	İÖ	96	114.54	10995.50	4604.500	0.041
	PDR	114	97.89	11159.50		
	İÖ	96	72.57	6966.50	2310.500	0.048
	RİÖ	59	86.84	5123.50		
	İÖ	96	119.28	11450.50	4821.500	0.027
	SÖ	121	100.85	12202.50		
38	İÖ	96	87.45	8395.50	3739.500	0.026
	SBÖ	95	104.64	9940.50		
40	İÖ	96	163.51	15696.50	8255.500	0.039
	OÖÖ	201	142.07	28556.50		
	İÖ	96	83.56	8022.00	2298.000	0.043
	RİÖ	59	68.95	4068.00		
41	İÖ	96	99.39	9541.00	2795.000	0.001
	İMÖ	80	75.44	6035.00		
	İÖ	96	173.03	16611.00	7341.000	0.000
	OÖÖ	201	137.52	27642.00		
	İÖ	96	117.73	11302.00	4298.000	0.004
	PDR	114	95.20	10853.00		
	İÖ	96	83.45	8011.00	2309.000	0.040
	RİÖ	59	69.14	4079.00		
	İÖ	96	123.05	11812.50	4459.500	0.002
	SÖ	121	97.86	11840.50		
	İÖ	96	115.56	11093.50	4410.500	0.014
	TÖ	113	96.03	10851.50		
42	İÖ	96	103.56	9941.50	2394.500	0.000
	İMÖ	80	70.43	5634.50		
	İÖ	96	173.88	16692.50	7259.000	0.000
	OÖÖ	201	137.12	27560.50		
	İÖ	96	116.33	11168.00	4432.000	0.013
	PDR	114	96.38	10987.00		
	İÖ	96	83.69	8034.50	2285.500	0.035

(Tablo 44 devamı)

	RİÖ	59	68.74	4055.50		
	İÖ	96	101.05	9700.50	2635.500	0.000
	İMÖ	80	73.44	5875.50		
	İÖ	96	171.63	16476.00	7476.500	0.001
	OÖÖ	201	138.19	27777.00		
	İÖ	96	121.98	11710.50	3889.500	0.000
	PDR	114	91.62	10444.50		
43	İÖ	96	125.30	12028.50	4243.500	0.000
	SÖ	121	96.07	11624.50		
	İÖ	96	105.42	10120.50	3655.500	0.008
	SBÖ	95	86.48	8215.50		
	İÖ	96	115.16	11055.50	4448.500	0.013
	TÖ	113	96.37	10889.50		
	İÖ	96	98.33	9439.50	2896.500	0.003
	İMÖ	80	76.71	6136.50		
45	İÖ	96	165.95	15931.50	8020.500	0.001
	OÖÖ	201	140.90	28321.50		
	İÖ	96	97.17	9328.00	3008.000	0.006
	İMÖ	80	78.10	6248.00		
	İÖ	96	166.08	15943.50	8008.500	0.011
47	OÖÖ	201	140.84	28309.50		
	İÖ	96	120.40	11558.00	4714.000	0.011
	SÖ	121	99.96	12095.00		
	İÖ	96	118.72	11397.00	4875.000	0.033
48	SÖ	121	101.29	12256.00		
	İÖ	96	97.92	9400.00	2936.000	0.006
49	İMÖ	80	77.20	6176.00		
	İÖ	96	165.71	15908.50	8043.500	0.14
	OÖÖ	201	141.02	28344.50		
50	İÖ	96	118.33	11360.00	4912.000	0.037
	SÖ	121	101.60	12293.00		

Tablo 44 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$), “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” ($p<.05$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” ($p<.05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($p<.05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” maddelerinde, İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, İngilizce Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$) ve “38. Farklı arama motorlarından (Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($p<.05$) maddelerinde İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
25	İMÖ	80	64.43	5154.50	1914.500	0.038
	RİÖ	59	77.55	4575.50		
27	İMÖ	80	162.41	12993.00	6327.000	0.003
	OÖÖ	201	132.48	26628.00		
	İMÖ	80	111.93	8954.50	3965.500	0.023
	SÖ	121	93.77	11346.50		
28	İMÖ	80	87.26	6981.00	3741.000	0.036
	TÖ	113	103.89	11740.00		
30	İMÖ	80	63.13	5050.50	1810.500	0.012
	RİÖ	59	79.31	4679.50		
	İMÖ	80	79.13	6330.00	3090.000	0.000
	TÖ	113	109.65	12391.00		
31	İMÖ	80	79.46	6357.00	3117.000	0.025
	SBÖ	95	95.19	9043.00		
	İMÖ	80	82.83	6626.00	3386.000	0.001
	TÖ	113	107.04	12095.00		
32	İMÖ	80	61.05	4884.00	1644.000	0.002
	RİÖ	59	82.14	4846.00		
33	İMÖ	80	79.29	6343.00	3103.000	0.026
	SBÖ	95	95.34	9057.00		
	İMÖ	80	84.02	6721.50	3481.500	0.003
	TÖ	113	106.19	11999.50		
34	İMÖ	80	126.29	10103.50	6863.500	0.049
	OÖÖ	201	146.85	29517.50		
	İMÖ	80	60.70	4856.00	1616.000	0.001
	RİÖ	59	82.61	4874.00		
	İMÖ	80	81.32	6505.50	3265.500	0.001
	TÖ	113	108.10	12215.50		
38	İMÖ	80	75.76	6060.50	2820.500	0.002

(Tablo 45 devamı)

	SBÖ	95	98.31	9339.50		
40	İMÖ	80	73.74	5899.00	2659.000	0.000
	SBÖ	95	100.01	9501.00		
42	İMÖ	80	86.76	6941.00	3701.000	0.018
	RİÖ	114	105.04	11974.00		
	İMÖ	80	87.09	6967.00	3727.000	0.004
	SÖ	121	110.20	13334.00		
	İMÖ	80	69.93	5594.50	2354.500	0.000
	SBÖ	95	103.22	9805.50		
	İMÖ	80	84.99	6799.00	3559.000	0.006
44	TÖ	113	105.50	11922.00		
	İMÖ	80	64.31	5144.50	1904.500	0.042
45	RİÖ	59	77.72	4585.50		
	İMÖ	80	71.34	5707.50	2497.500	0.000
	SBÖ	95	102.03	9692.50		
	İMÖ	80	85.38	6830.50	3590.500	0.011
	TÖ	113	105.23	11890.50		
	İMÖ	80	63.94	5115.50	1875.500	0.024
47	RİÖ	59	78.21	4614.50		
	İMÖ	80	84.35	6748.00	3508.000	0.003
	TÖ	113	105.96	11973.00		
	İMÖ	80	63.59	5087.00	1847.000	0.016
48	RİÖ	59	78.69	4643.00		
	İMÖ	80	87.30	6984.00	3744.000	0.027
	TÖ	113	103.87	11737.00		
	İMÖ	80	125.32	10025.50	6785.500	0.037
49	OÖÖ	201	147.24	29595.50		
	İMÖ	80	87.48	6998.50	3758.500	0.006
	SÖ	121	109.94	13302.50		
	İMÖ	80	70.71	5656.50	2416.500	0.000
	SBÖ	95	102.56	9743.50		
	İMÖ	80	84.64	6771.50	3531.500	0.008
	İMÖ	80	84.64	6771.50		

(Tablo 45 devamı)

	TÖ	113	105.75	11949.50		
	İMÖ	80	162.78	13022.50	6297.500	0.003
	OÖÖ	201	132.33	26598.50		
50	İMÖ	80	113.47	9077.50	3842.500	0.008
	SÖ	121	92.76	11223.50		

Tablo 45 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” ($p<.05$), “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “38. Farklı arama motorlarından(Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” ($p<.05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($p<.05$) ve “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) maddelerinde, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları

kaynakçada belirtirim” ($p<.05$) maddelerinde yapılan karşılaştırmalar İlköğretim Matematik Öğretmenliği lehine sonuçlanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Okul Öncesi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Okul Öncesi Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	OÖÖ	201	150.31	30211.50	9910.500	0.040
	TÖ	113	170.30	19243.50		
27	OÖÖ	201	141.86	28513.50	8212.500	0.041
	SBÖ	95	162.55	15442.50		
	OÖÖ	201	139.53	28046.50	7745.500	0.000
	TÖ	113	189.46	21408.50		
28	OÖÖ	201	144.84	29113.00	8812.000	0.001
	TÖ	113	180.02	20342.00		
30	OÖÖ	201	125.69	25263.00	4962.000	0.046
	RİÖ	59	146.90	8667.00		
	OÖÖ	201	143.71	28885.00	8584.000	0.000
	TÖ	113	182.04	20570.00		
31	OÖÖ	201	148.23	29793.50	9492.500	0.009
	TÖ	113	174.00	19661.50		
32	OÖÖ	201	122.13	24549.00	4248.000	0.001
	RİÖ	59	159.00	9381.00		
33	OÖÖ	201	147.74	29695.00	9394.000	0.006
	TÖ	113	174.87	19760.00		
34	OÖÖ	201	168.06	33780.00	9435.000	0.007
	PDR	114	140.26	15990.00		
	OÖÖ	201	172.76	34725.50	9896.500	0.004
	SÖ	121	142.79	17277.50		
35	OÖÖ	201	153.01	30756.00	10455.000	0.028

(Tablo 46 devamı)						
	SÖ	121	175.60	21247.00		
38	OÖÖ	201	141.60	28461.50	8160.500	0.037
	SBÖ	95	163.10	15494.50		
40	OÖÖ	201	135.59	27253.50	6952.500	0.000
	SBÖ	95	175.82	16702.50		
42	OÖÖ	201	136.01	27337.50	7039.500	0.000
	SBÖ	95	174.93	16618.50		
44	OÖÖ	201	147.21	29589.00	9288.000	0.004
	TÖ	113	175.81	19866.00		
45	OÖÖ	201	136.26	27388.50	7087.500	0.000
	SBÖ	95	174.39	16567.50		
	OÖÖ	201	149.90	30129.00	9828.000	0.040
	TÖ	113	171.03	19326.00		
47	OÖÖ	201	125.62	25250.00	4949.000	0.039
	RİÖ	59	147.12	8680.00		
	OÖÖ	201	147.47	29640.50	9339.500	0.005
	TÖ	113	175.35	19814.50		
49	OÖÖ	201	140.44	28227.50	7926.500	0.016
	SBÖ	95	165.56	15728.50		
50	OÖÖ	201	142.68	28679.00	8378.000	0.000
	PDR	114	185.01	21091.00		
	OÖÖ	201	123.43	24810.00	4509.000	0.003
	RİÖ	59	154.58	9120.00		
	OÖÖ	201	138.92	27922.00	7621.000	0.003
	SBÖ	95	168.78	16034.00		
	OÖÖ	201	144.96	29137.50	8836.500	0.000
	TÖ	113	179.80	20317.50		

Tablo 46 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından

oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “35. Farklı kaynaklarda karşılaştığım bilgileri araştırma soruları doğrultusunda düzenleyerek sunarım” ($p<.05$), “38. Farklı arama motorlarından(Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” ($p<.05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” maddelerinde, Okul Öncesi Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$) ve “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$) maddelerinde yapılan karşılaştırmalar ise Okul Öncesi Öğretmenliği lehine sonuçlanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
25	PDR	114	80.77	9207.50	2652.500	0.016
	RİÖ	59	99.04	5843.50		
27	PDR	114	98.99	11285.00	4730.000	0.000
	TÖ	113	129.14	14593.00		
28	PDR	114	105.26	12000.00	5445.000	0.038
	TÖ	113	122.81	13878.00		
30	PDR	114	100.53	11460.50	4905.500	0.001
	TÖ	113	127.59	14417.50		
31	PDR	114	104.75	11942.00	5387.000	0.022
	TÖ	113	123.33	13936.00		
32	PDR	114	74.89	8538.00	1983.000	0.000
	RİÖ	59	110.39	6513.00		
	PDR	114	104.48	11911.00	5356.000	0.024
	TÖ	113	123.60	13967.00		
34	PDR	114	76.77	8752.00	2197.000	0.000
	RİÖ	59	106.76	6299.00		
	PDR	114	95.86	10928.50	4373.500	0.014
	SBÖ	95	115.96	11016.50		
	PDR	114	96.24	10971.00	4416.000	0.000
	TÖ	113	131.92	14907.00		
38	PDR	114	94.28	10747.50	4192.500	0.004
	SBÖ	95	117.87	11197.50		
40	PDR	114	96.39	10988.50	4433.500	0.021
	SBÖ	95	115.33	10956.50		
42	PDR	114	95.05	10835.50	4280.500	0.006
	SBÖ	95	116.94	11109.50		

(Tablo 47 devamı)

45	PDR	114	94.82	10810.00	4255.000	0.005
	SBÖ	95	117.21	11135.00		
48	PDR	114	80.81	9212.50	2657.500	0.016
	RİÖ	59	98.96	5838.50		
	PDR	114	104.42	11903.50	5348.500	0.018
	TÖ	113	123.67	13974.50		
49	PDR	114	96.29	10977.50	4422.500	0.019
	SBÖ	95	115.45	10967.50		
50	PDR	114	133.37	15204.00	5145.000	0.000
	SÖ	121	103.52	12526.00		

Tablo 47 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” ($p<.05$), “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “38. Farklı arama motorlarından(Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($p<.05$) ve “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) maddelerinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. “50. Yararlandığım kaynakları

kaynakçada belirtirim” ($p<.05$) maddesinde yapılan karşılaştırma Rehberlik ve Psikolojik Danışma lehine sonuçlanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Resim-İş Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Resim-İş Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	RİÖ	59	105.01	6195.50	2713.500	0.005
	SÖ	121	83.43	10094.50		
	RİÖ	59	86.03	5075.50	2299.500	0.042
	SBÖ	95	72.21	6859.50		
27	RİÖ	59	76.22	4497.00	2424.500	0.041
	TÖ	113	91.87	10381.00		
30	RİÖ	59	101.19	5970.50	2938.500	0.044
	SÖ	121	85.29	10319.50		
32	RİÖ	59	115.92	6839.00	2070.000	0.000
	SÖ	121	78.11	9451.00		
	RİÖ	59	94.62	5582.50	1792.500	0.000
	SBÖ	95	66.87	6352.50		
	RİÖ	59	99.58	5875.00	2562.000	0.010
	TÖ	113	79.67	9003.00		
34	RİÖ	59	111.22	6562.00	2347.000	0.000
	SÖ	121	80.40	9728.00		
40	RİÖ	59	62.46	3685.00	1915.000	0.001
	SBÖ	95	86.84	8250.00		
42	RİÖ	59	67.47	3980.50	2210.500	0.022
	SBÖ	95	83.73	7954.50		
44	RİÖ	59	73.54	4339.00	2569.000	0.009
	TÖÖ	113	93.27	10539.00		

(Tablo 48 devamı)

47	RİÖ	59	101.40	5982.50	2926.500	0.038
	SÖ	121	85.19	10307.50		
48	RİÖ	59	104.06	6139.50	2769.500	0.010
	SÖ	121	83.89	10150.50		
49	RİÖ	59	66.62	3930.50	2160.500	0.014
	SBÖ	95	84.26	8004.50		
50	RİÖ	59	104.13	6143.50	2765.500	0.009
	SÖ	121	83.86	10146.50		

Tablo 48 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” ($p<.05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($p<.05$), ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” ($p<.05$) maddelerinde, Resim-İş Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Resim-İş Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$) ve “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) maddelerinde, Resim-İş Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anlamlı farklılık çıkan maddelere göre Sınıf Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Sınıf Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	SÖ	121	106.06	12833.50	5452.500	0.004
	TÖ	113	129.75	14661.50		
27	SÖ	121	101.20	12245.00	4864.000	0.000
	TÖ	113	134.96	15250.00		
28	SÖ	121	106.76	12917.50	5536.500	0.010
	TÖ	113	129.00	14577.50		
30	SÖ	121	103.04	12467.50	5086.500	0.000
	TÖ	113	132.99	15027.50		
31	SÖ	121	107.17	12967.50	5586.500	0.009
	TÖ	113	128.56	14527.50		
32	SÖ	121	105.93	12817.50	5436.500	0.005
	TÖ	113	129.89	14677.50		
33	SÖ	121	105.19	12728.50	5347.500	0.002
	TÖ	113	130.68	14766.50		
34	SÖ	121	98.83	11958.50	4577.500	0.009
	SBÖ	95	120.82	11477.50		
	SÖ	121	100.06	12107.50	4726.500	0.000
	TÖ	113	136.17	15387.50		
38	SÖ	121	96.57	11684.50	4303.500	0.001
	SBÖ	95	123.70	11751.50		
40	SÖ	121	99.73	12067.00	4686.000	0.016
	SBÖ	95	119.67	11369.00		
42	SÖ	121	101.05	12227.00	4846.000	0.039
	SBÖ	95	117.99	11209.00		
44	SÖ	121	103.60	12535.00	5154.000	0.001
	TÖ	113	132.39	14960.00		
45	SÖ	121	98.50	11918.50	4537.500	0.006
	SBÖ	95	121.24	11517.50		

(Tablo 49 devamı)

47	SÖ	121	106.38	12872.00	5491.000	0.005
	TÖ	113	129.41	14623.00		
48	SÖ	121	101.15	12239.00	4858.000	0.041
	SBÖ	95	117.86	11197.00		
50	SÖ	121	99.44	12032.50	4651.500	0.010
	SBÖ	95	120.04	11403.50		

Tablo 49 incelendiğinde anlamlı fark çıkan maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$), “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” ($p<.05$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” ($p<.05$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” ($p<.05$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” ($p<.05$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” ($p<.05$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” ($p<.05$), “38. Farklı arama motorlarından(Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım” ($p<.05$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” ($p<.05$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” ($p<.05$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” ($p<.05$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” ($p<.05$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” ($p<.05$) ve “50. Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim” ($p<.05$) ci maddelerinde, Sınıf Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anlamli farklılık çıkan maddelere göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırmaların sonucunu içeren Mann Whitney U testi Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Diğer Bölümlere Göre Karşılaştırmaları İçeren Mann Whitney U Testi

Maddeler	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	SBÖ	95	96.10	9129.50	4569.500	0.041
	TÖ	113	111.56	12606.50		
27	SBÖ	95	94.24	8953.00	4393.000	0.019
	TÖ	113	113.12	12783.00		
40	SBÖ	95	119.54	11356.00	3939.000	0.001
	TÖ	113	91.86	10380.00		
42	SBÖ	95	113.41	10773.50	4521.500	0.041
	TÖ	113	97.01	10962.50		

Tablo 50 incelendiğinde anlamlı fark çıkan anket maddelerden “24. Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım” ($p<.05$) ve “27. Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim” ($p<.05$), maddelerinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda, Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” ($p<.05$) ve “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” ($p<.05$), maddelerinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve diğer bölümler arası karşılaştırma sonucunda ise, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

4.6.7. Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ön bilgiye sahip olma durumuna göre öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Ön Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Maddeler	Ön Bilgi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
22	Evet	972	607.66	590642.50	92187.500	0.003
	Hayır	216	535.29	115623.50		
23	Evet	972	603.71	586810.00	96020.000	0.041
	Hayır	216	553.04	119456.00		
24	Evet	972	603.71	586810.00	84432.000	0.000
	Hayır	216	553.04	119456.00		
25	Evet	972	609.64	592573.50	90256.500	0.001
	Hayır	216	526.35	113692.50		
26	Evet	972	611.28	594167.50	88662.500	0.000
	Hayır	216	518.97	112098.50		
27	Evet	972	600.99	584163.00	98667.000	0.149
	Hayır	216	565.29	122103.00		
28	Evet	972	614.48	597276.50	85553.500	0.000
	Hayır	216	504.58	108989.50		
29	Evet	972	610.45	593356.50	89473.500	0.000
	Hayır	216	522.73	112909.50		
30	Evet	972	612.18	595037.00	87793.000	0.000
	Hayır	216	514.95	111229.00		
31	Evet	972	613.14	595969.00	86861.000	0.000
	Hayır	216	510.63	110297.00		
32	Evet	972	606.06	589091.50	93738.500	0.011
	Hayır	216	542.47	117174.50		
33	Evet	972	610.60	593502.00	89328.000	0.000
	Hayır	216	522.06	112764.00		
34	Evet	972	605.79	588828.50	97001.500	0.013
	Hayır	216	543.69	117437.50		

(Tablo 51 devamı)

35	Evet	972	601.09	584264.00	98566.000	0.141
	Hayır	216	564.82	122002.00		
36	Evet	972	607.31	590304.00	92526.000	0.004
	Hayır	216	536.86	115962.00		
37	Evet	972	602.32	585451.50	94378.500	0.085
	Hayır	216	559.33	120814.50		
38	Evet	972	602.74	585865.50	96964.500	0.071
	Hayır	216	557.41	120400.50		
39	Evet	972	603.10	586213.50	96616.500	0.055
	Hayır	216	555.80	120052.50		
40	Evet	972	611.71	594581.50	88248.500	0.000
	Hayır	216	517.06	111684.50		
41	Evet	972	616.51	599246.00	83584.000	0.000
	Hayır	216	495.46	107020.00		
42	Evet	972	609.79	592716.50	90113.500	0.001
	Hayır	216	525.69	113549.50		
43	Evet	972	611.81	594676.00	88154.000	0.000
	Hayır	216	516.62	111590.00		
44	Evet	972	613.95	596760.00	86070.000	0.000
	Hayır	216	506.97	109506.00		
45	Evet	972	618.94	601614.00	81216.000	0.000
	Hayır	216	484.50	104652.00		
46	Evet	972	612.30	595156.00	87674.000	0.000
	Hayır	216	514.40	111110.00		
47	Evet	972	615.52	598287.50	84542.500	0.000
	Hayır	216	499.90	107978.50		
48	Evet	972	610.87	593765.50	89764.500	0.000
	Hayır	216	520.84	112500.50		
49	Evet	972	605.74	588779.00	94051.000	0.014
	Hayır	216	543.92	117487.00		
50	Evet	972	607.55	590537.50	92292.500	0.003
	Hayır	216	535.78	115728.50		

Tablo 51 incelendiğinde “22.İnternette arama yapmaya nasıl başlayacağımı bilmiyorum” (U=92187.500, $p<.02$), “23. İnternette ulaştığım bilgilerin sunum/temsil biçimlerinden etkilenirim” (U=96020.000, $p<.02$), “25. Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım” (U=90256.500, $p<.02$), “26. Araştırmalarımda anahtar terimlerle ilişkili görünen kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını incelerim” (U=88662.500, $p<.02$), “28. Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum” (U=985553.500, $p<.02$), “29. Aradığım bilgilere ulaşabileceğim kaynaklar(internet, dergiler, kitaplar ve e-posta gibi) ve alternatif kanallar(bir kişinin bilgisi gibi) hakkında doğru karar verebilirim” (U=89473.500, $p<.02$), “30. Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım” (U=87793.000, $p<.02$), “31. Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim” (U=86861.000, $p<.02$), “32. İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim” (U=93738.500, $p<.02$), “33. Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim” (U=89328.00, $p<.02$), “34. Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım” (U=97001.500, $p<.02$), “36. Bulduğum bilgiyi destekleyen kitap dergi gibi basılmış veya çevrimiçi kaynakları ilave olarak kullanırım” (U=92526.000, $p<.02$), “40. Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları(Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım” (U=88248.500; $p<.02$), “41. Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim” (U=83584.000, $p<.02$), “42. Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim” (U=90113.500, $p<.02$), “43. İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım” (U=88154.500, $p<.02$), “44. Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım” (U=86070.000, $p<.02$), “45. İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim” (U=81216.000, $p<.02$), “46. Arama yaparken, ara verip eksik olan bilgileri belirler ve arama amacımı gözden geçiririm” (U=87674.000, $p<.02$), “47. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim” (U=84542.500, $p<.02$), “48. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım” (U=89764.500; $p<.02$), “49. Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla(Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim” (U=94051.000; $p<.02$), “50. Yararlandığım kaynakları

kaynakçada belirtirim” ($U=92292.500$, $p<.02$) maddelerinde ön bilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık “Evet” cevabı lehine sonuçlanmıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulara dair tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Tartışma

İnternet teknolojilerin ilerlemesiyle beraber öğrenme alanlarının da genişlemesi eğitim alanında da bilgi kaynaklarına erişim, paylaşım, yeni bilgilerin yaratılması farklı görüşlerin belirtilmesi ve tüm bunların saniyeler içerisinde hızla bireylere ulaşması durumlarının geçmişe kıyasla ne kadar büyüdüğü günümüz dünyasında açıkça görülmektedir (Fırat ve Kurt, 2015). Bireyler, karşılıklı etkileşim yoluyla kullandıkları ve yeniledikleri bilişsel yetenekleri ve modelleri sayesinde bağlamlar aracılığıyla bilgi yaratmakta ve öğrenmektedirler. Ancak edindiğimiz yaratılan ve öğrenilen bilgilerin doğruluğu çoğunlukla sınanmamaktadır (Bray, 2008). Bu nedenle aldığımız her bilginin, bilgi kalitesi anlamında eksik nitelikli olarak bize sunulması durumu hem basılı kaynaklarda hem de çevrimiçi kaynaklarda karşımıza çıkmaktadır (Floridi, 2005). Bilginin edinilmesi ve kullanılmasında eğitsel sorumluluğa sahip öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilgi kirliliği ve bu kirlilikle baş etme yollarına ilişkin görüşlerinin saptandığı bu çalışmada elde edilen araştırma bulguları sırasıyla aşağıda tartışılmaktadır.

Araştırmada ilk olarak çalışmaya katılan öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkene göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuç ile erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre bilginin kalitesinden kaynaklanan bilgi kirliliğini daha çok fark etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenden de etkilendiği görülmektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adayları diğer sınıflara göre bilgi kalitesine dayalı bilgi kirliliğini daha çok fark etmişlerdir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bilgiyi ararken hangi ölçütlerle arama

sağladıkları yıllar içerisinde üniversitede edindikleri bilgi birikimi ile doğru orantılı olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıkların oluşması çalışmadaki tüm bölümler arasında farklı sonuçların çıkmasına neden olmuştur. Buna göre bölümler arasında bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri açısından farkındalığını belirlediğimizde, Almanca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerle yapılan karşılaştırmalarında bu bölümler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerle yapılan karşılaştırmalarında sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık ve içerisinde barındırdığı bilgi okuryazarlığı dikkate alındığında BÖTE öğretmen adaylarının branşları gereği dijital okuryazarlık becerileri edinmeleri beklendiğinden bilgi kalitesinden kaynaklanan bilgi kirliliğine ilişkin sıra ortalamalarının düşük çıkması bu araştırmanın dikkat çekici bir sonucu olarak ifade edilebilir. Burada söz konusu bölüm öğretmen adaylarının bilgi kalitesinin değerlendirilmesi konusunda daha fazla yeterliliğe sahip olmaları için bilgilendirme yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ön bilgi değişkenine göre bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerin etkilendiği görülmektedir.

Edinilen her bilgide bilginin kalitesi her zaman nitelikli olmamakla birlikte bilgiyi kullanmada zorluk yaratmakta ve karar verme süreçlerini etkilemektedir. Düşük kalitede bilgilerin işlenmesi sonucunda yaratılan bilgilerin ve karar verme süreçlerinin doğruluğu ve güvenirliliği de olumsuz olması kaçınılmaz olmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının bilgi kalitesindeki nitelikleri bilme, fark etme ve bununla beraber nitelikli öğrenme ve üretme sürecine katılmasını gerekli kılmaktadır. Kurulgan ve Argan (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgi kalitesini değerlendirmelerinde yüksekokul öğrencilerinin lisans öğrencilerine oranla daha iyi değerlendirme düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Wang ve diğerleri (2016) ise üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bilgi kalitesinin artırılmasının öğrencilerin öğrenme performanslarını da olumlu ölçüde artırdığını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin gelişmesini sağlamak amacıyla beraber öğrenme performansının teşvik edilmesinde önemli bir başarı değişkeni olduğunu da belirlemişlerdir. Yoo ve diğerleri

(2011), çalışmalarında bilgi kalitesinin yenilikçi düşünme ve sorun çözmeye önemli bir katkısının olduğunu göstermişler, bilginin bağlama uyum sağlaması gerektiğini ve bilgi kalitesini sürdürebilir nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilgi kalitesinin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi onu tanımlayabilmek ve niteliklerini anlayabilme yolundan geçmektedir. Özünde doğru, bağlamsal olarak alakalı ve pratik olarak uygulanabilir nitelikteki bilgilerin ayırt edilebilmesi, öğrenme sürecinde bireyin bu bilgileri özümsemeyerek nitelikli bir bilgi üretme sürecine girmesini sağlayacaktır.

5.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Bilgi Kirliliğine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre kişilerin davranışlarına dayalı bilgi kirliliğini daha çok fark etme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerin sınıf değişkenden de etkilendiği görülmektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adayları birinci ve üçüncü sınıflara göre, ikinci sınıf öğretmen adayları birinci ve üçüncü sınıf öğretmen adayları göre kişilerin davranışlarına dayalı bilgi kirliliğine ilişkin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıkların oluşması çalışmadaki tüm bölümler arasında farklı sonuçların çıkmasına neden olmuştur. Buna göre bölümler arasında kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğinin farkındalığını belirlediğimizde, Almanca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerle tek tek yapılan karşılaştırmalarında sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerle tek tek yapılan karşılaştırmalarında farkındalığının düşük olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinin diğer bölümlerle karşılaştırılması sonucu ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ön bilgi değişkenine göre kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerin etkilendiği görülmektedir. Kişilerin

davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerini içeren yanlış bilginin yedi türü henüz yeni bir çalışma olduğundan dolayı farklı araştırma sonuçları bulunamamıştır.

5.3. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Her gün edindiğimiz bilgilerin büyüklüğü ve çeşitliliği düşünüldüğünde sunulan ve edinilen bilgilerin güvenilirliği, tarafsızlığı, güncelliği, değeri ve uygulanabilirliği bireyler için bir soru işareti oluşturduğundan dolayı bilgileri edindiğimiz kaynaklara eleştirel bir bakış açısı geliştirmemiz gerekmektedir (Güngör, 2010). Bilgilerin yığınlar halinde farklı basılı ve çevrimiçi kaynaklarda artışı daha çok bilgiye ulaşmamızı sağlamakla beraber bir yönelim bozukluğuna da neden olmuştur. Aşırı bilgi yüklemesi, bilgilerin kalitesinin azalması ve kasıtlı veya kasıtsız yanlış bilgilerin paylaşılması bilgiyi aramayı zorlaştırmakta, bireyler bilgiyi ararken sık sık kaybolmakta, nerede olduklarını ve ne yapacaklarını bilememektedirler (Nielsen, 2003). İnternette arama terimlerini kişiselleştirme, akıl yürüterek bilgiye ulaşma, edinilen kaynaklara karşı eleştirel bakma ve arama süreci boyunca bir organize olma durumunu gerçekleştirmek öğretmen adaylarının bilgi kirliliğiyle baş etmeleri için etkili olan yöntemlerdendir. Çalışmada bilgi kirliliği ile baş etmek için birçok yöntemin öğretmen adayları tarafından farkında olup olunmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yollarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkene göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre bilgi kirliliği ile daha çok baş edebildikleri ifade edilebilir. Bu araştırmada bilgi kalitesinden ve kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliğinin sebeplerine ilişkin olarak erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları, ne var ki, bilgi kirliliği ile baş etme yollarında kadın öğretmen adaylarından daha düşük sıra ortalamalarına sahip olmaları bu araştırmanın beklenmedik bir sonucudur. Çünkü bireyin sebeplerini fark ettiği olaylar veya durumlar için gerekli önlemleri alabilmeleri, daha kontrollü ve önleyici davranmaları beklenebilir. Fakat bu çalışmada tersi bir durumun ortaya çıktığı belirtilebilir.

Bilgi kirliliğiyle baş etme yollarına ilişkin görüşlerin sınıf değişkenine göre de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre birinci sınıf ve diğer sınıfların karşılaştırmalarında ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyiyle birlikte bilgi kirliliğiyle baş etme yolları hakkında bir farkındalığa sahip olabilecekleri ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının üst sınıflara çıktıkça, yaptıkları araştırma, sunu ve proje ödevleriyle ilgili dersin öğretim elemanlarından aldıkları geri bildirimlerin katkısı olabileceği belirtilebilir. Birinci sınıfların öğrenime yeni başlamaları bilgi kirliliği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklı olarak başa çıkma stratejilerinde de bundan dolayı bilgi sahibi olmadıkları ifade edilebilir. Buna göre lisans eğitiminden önce lise düzeyinde öğrencilerin bilgiyi arama, bilgi kirliliği ve baş etme stratejileri hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sınıfların üçüncü ve dördüncü sınıflarla olan karşılaştırmalarında, üçüncü sınıfların ikinci sınıflardan ve dördüncü sınıfların ise ikinci sınıflardan daha fazla bilgi kirliliği ile başa çıkabilmekte olduğu görülmektedir. Bu görüşler çerçevesinde lisans eğitimi düzeyinde sona yaklaşıldıkça bilgi kirliliği ile baş etme stratejileri daha fazla öğrenilmiş olduğu ifade edilebilir. Üçüncü sınıfların dördüncü sınıflarla olan karşılaştırma sonucunda ise üçüncü sınıflar dördüncü sınıflardan daha çok bilgi kirliliği ile başa çıkabilmekte olduğu sonucuna varılmaktadır. Burada giderek artan bir bilgi kirliliği ile baş etme stratejileri bilgisi beklenirken dördüncü sınıfların iş yaşamına geçiş durumları dolayısıyla bu konuya dikkat etmedikleri ifade edilebilir.

Bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıkların oluşması çalışmadaki tüm bölümler arasında farklı sonuçların çıkmasına neden olmuştur. Buna göre bölümler arasında kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğinin farkındalığını belirlediğimizde, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerle tek tek yapılan karşılaştırmalarında farkındalığının yüksek olduğu görülmektedir.

Bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıkların oluşması çalışmadaki tüm bölümler arasında farklı sonuçların çıkmasına neden olmuştur. Buna göre bölümler arasında bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğinin farkındalığını belirlediğimizde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen

Bilgisi Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerle tek tek yapılan karşılaştırmalarında farkındalığının yüksek olduğu görülmektedir. Almanca Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerle tek tek yapılan karşılaştırmalarında farkındalığının düşük olduğu görülmektedir. Ön bilgi değişkenine göre bilgi kirliliği ile baş etme yollarına ilişkin görüşlerin etkilendiği görülmektedir.

Bilgi kirliliği ile baş etme yolları çerçevesinde ulaşılan sonuçlar bilgiyi ararken nasıl davranıldığı, bilgileri filtreleme durumları, bilişsel yeterlilik ve öz yeterlilik gibi konularla eşleşmekte olup, bu konular çerçevesinde bir bilgi kirliliği yönetimi oluşturulması amaçlanmaktadır. Ay ve Seferoğlu (2017) lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi olarak bilgi arama stratejilerini incelemiş ve cinsiyetin internet kullanma deneyiminde anlamlı bir farklılık yarattığı ve erkeklerin kadınlara oranla davranışsal ve yaklaşımsal alanlarda çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin daha gelişmiş olduğu, fakat cinsiyetin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını gözlemlemişlerdir. Çalışmada aynı zamanda internette bilgi arama stratejileri konusunda daha deneyimli olan öğrencilerin bu stratejileri bilme ve sıklıkla uygulama durumları çerçevesinde olumlu yönde etkilendikleri işaret edilmiştir. Geçer ve İra (2015) üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin bölümlere göre farklılaştığını ve birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha farklı kaynakları sorgulama eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Cinsiyete göre web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini değerlendirdiğinde ise erkek öğrencilerin yeterliliklerinin daha çok olduğunu ve bunun da web’de daha çok zaman geçirmeleri sebebine bağlamıştır. İnternet kullanım becerisinin araması koşuluyla Web 2.0 teknolojileri kullanım oranlarının, beceri düzeylerinin ve eğitsel olarak kullanım oranlarının arttığı belirtilmiştir. Walrawen ve diğerleri (2000), öğrencilerin ödevlerini yaparken bilgiye ulaşmada karşılaşılan problemleri nasıl çözdüklerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin web’de aramaları için bilgi temelli ödevler verdikten sonraki sonuçlarını çalışmalarında belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler gençlerin ve yetişkinlerin arama terimlerini belirlemede, arama sonuçlarını yargılamada ve kaynak bilgilerin doğru olup olmadığını düşünmede sorun yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Özdemir (2016), öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgiyi ararken karşılaştıkları bilgilerin doğru olup olmadığını sorgulama ve yanlış bilginin zararlı

boyutlarının bilinmesi konusunda net olmayan durumların ortaya çıktığını belirtmiştir. Doğru ve eksik bilgiye ilişkin bilinç ve duyarlılık eksikliğine sahip olduklarını, bilginin paylaşımı ve önemi konusunda ise bir endişe duymadıklarını, bunun sonucu olarak ta bilgi düzeyinin düşmesini, aşırı bilgi artışı ve bilgi kirliliğine katkı sağlanacağı konusunda endişelendiğini belirtmiştir. Yalçınalp ve Aşkar (2003), çalışmalarında öğrencilerin bilgi arama ve iletişim ortamı olarak İnternet'i kullanım biçimlerini öğrenci özellikleri yönünden incelemiş ve öğrencilerin bilgi arama tarzları ve bilgi arama stratejileri arasında bir ilişki gözlemlemiştir. Buna göre çok yönlü bilgi arama stratejisini kullanan öğrencilerin planlı ve amaçlı arama tarzı kullandıklarını belirtmişlerdir. Veri yönlü bilgi arama stratejisi kullanan öğrencilerin ise yüzeysel arama yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca İnternet'i belirli koşullar sağlandığı takdirde kütüphane ve diğer kaynaklara tercih ettikleri izlenimini de edinmişlerdir. Turan, Reisoğlu, Özçelik ve Göktaş (2015) öğretmenler üzerinde yaptıkları bilgi arama stratejileri çalışmasında, deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere göre amaçlı düşünme stratejisi konusunda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Deneyimli öğretmenlerin bilgiyi aramaya başlamadan önce hedeflerini belirlediklerini, aramaya ara verip hangi bilgiyi aradıklarını kendilerine hatırlattıklarını ve aradıkları bilgiden nasıl yararlanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Geçer (2014) öğretmen adayları ile yaptığı web ortamında araştırma yaparken kullanılan bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin incelemesi çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgiyi arama ve yorumlama stratejilerini arama yaparken kullandıklarını, sözel bölüm öğrencilerinin gelişmiş bilgi arama ve yorumlama stratejilerini, sayısal bölüm öğrencilerinin ise basit bilgi arama stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Şahin, Doğan ve Çermik (2009), öğretmen adaylarının arama motorlarını kullandıkları sırada karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Buna göre öğretmen adayları bilgi eksikliğine dayalı sorunlar yaşamakta ve web'de bir bocalama göstermektedirler.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda bundan sonra yapılacak çalışmalara ve uygulamalara dönük öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda alt başlıklara bağlı olarak sunulmuştur.

6.1.1. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Bilginin Kalitesinden Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu yöndeki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Katılımcıların akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri yansıtan 14 maddeden 5'i cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı ve bu maddelerde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerini yansıtan 14 maddeden sadece 8 tanesinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından anlamlı farkların görüldüğü bu maddelerde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci, ikinci ve üçüncü

sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Bölüm değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Almanca Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 4 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 4 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 1 bölüm haricinde tüm maddelerde Almanca Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 5 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 5 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 1 bölüm haricinde tüm maddelerde diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 9 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden 9 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fransızca Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 8 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden 9 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Fransızca Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 5 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 6 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 7 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 6 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 1 bölüm haricinde tüm maddelerde İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına

göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 5 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden 9 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 4 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 6 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Reşim-İş Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 8 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 4 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 3 bölüm haricinde tüm maddelerde Resim-İş Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 6 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 8 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 1 bölüm haricindeki tüm maddelerde Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 5 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden sadece 8 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 8 bölümün karşılaştırılması sonucunda 14 maddeden 9 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 1 bölüm haricindeki tüm maddelerde Türkçe Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ön bilgi değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken bilginin kalitesinden kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerini yansıtan 14 maddeden sadece 2 tanesinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Ön bilgi değişkeni açısından anlamlı farkların görüldüğü bu maddelerde ön bilgiye sahip olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Kişilerin Davranışlarından Kaynaklanan Sebeplerle Oluşan Bilgi Kirliliği Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu yöndeki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Katılımcıların akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri yansıtan 7 maddeden 5'i cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı ve bu maddelerde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerini yansıtan 7 maddeden 5 tanesinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından anlamlı farkların görüldüğü bu maddelerde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının birinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bölüme göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Almanca Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 2 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden sadece 2 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Almanca Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan bir bölüm karşılaştırması bulunamamıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 6 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden 3 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fransızca Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 2 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden 2 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Fransızca Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 2 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden sadece 1 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve bu maddede İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 4 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden sadece 1 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 3 bölüm haricinde tüm maddelerde İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 3 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden 3 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 3 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden sadece 2 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resim-İş Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 3 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden sadece 2 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 1 bölüm haricinde tüm maddelerde Resim-İş Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 4 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden 3 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 3 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden sadece 2 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 7 bölümün karşılaştırılması sonucunda 7 maddeden 3 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve tüm maddelerde Türkçe Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ön bilgi değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerle oluşan bilgi kirliliğine ilişkin görüşlerini yansıtan 7 maddeden sadece 1 tanesinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Ön bilgi değişkeni açısından anlamlı farkın görüldüğü bu maddede ön bilgiye sahip olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarını Yaparken Karşılaştıkları Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Yolları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşleri cinsiyet, sınıf, bölüm ve ön bilgi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu yöndeki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Katılımcıların akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile

ilgili görüşleri yansıtan 29 maddeden 12'si cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı ve 2 madde haricinde tüm maddelerde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sınıf değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerini yansıtan 29 maddeden 16 tanesinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından anlamlı farkların görüldüğü bu maddelerde birinci sınıf ve diğer sınıfların karşılaştırmalarında, ikinci sınıf öğretmen adaylarının 2 madde haricinde 6 maddede daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu, üçüncü sınıf öğretmen adaylarının tüm maddelerde daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tüm maddelerde daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıfların karşılaştırmalarında üçüncü sınıf öğretmenlerinin 13 maddede daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmış olup, ikinci ve dördüncü sınıfların karşılaştırmalarında dördüncü sınıf öğretmenlerinin 5 maddede daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfların karşılaştırmalarında üçüncü sınıf öğretmenlerinin 5 maddede 1 madde haricinde daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Bölüm değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Almanca Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 11 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden sadece 13 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 4 madde haricinde tüm maddelerde Almanca Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 10 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden 12 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 4 madde haricinde tüm maddelerde diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 11 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden 20 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 6 maddede Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fransızca Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 9 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden 13 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 7 maddede Fransızca Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 5 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden sadece 18 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve maddelerin çoğunluğunda İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 7 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden sadece 18 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 2 madde haricinde tüm maddelerde İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 11 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden 20 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 4 madde haricinde tüm maddelerde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 11 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden 18 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 4 madde haricinde tüm maddelerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resim-İş Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 11 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden sadece 16 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve maddelerin çoğunluğunda Resim-İş Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde

ortalamlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 10 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden 21 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve 3 madde haricindeki tüm maddelerde Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 10 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden sadece 15 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve maddelerin çoğunluğunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Öğretmenliği bölümü ile anlamlı farklılık sağlayan 11 bölümün karşılaştırılması sonucunda 29 maddeden 19 tanesinin anlamlı farklılık gösterdiği ve maddelerin çoğunluğunda Türkçe Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük madde ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ön bilgi değişkenine göre yapılan karşılaştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalarını yaparken karşılaştıkları bilgi kirliliği ile baş etme yolları ile ilgili görüşlerini yansıtan 29 maddeden sadece 24 tanesinin bu değişken açısından anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Ön bilgi değişkeni açısından anlamlı farkların görüldüğü bu maddelerde ön bilgiye sahip olunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, daha ileriki zamanlarda uygulamalara ve bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bilgi kirliliğini ifade ederken edinilen bilgilerin kaliteli olup olmadığı ve bu niteliklerin neler olduğuna, edinilen bilgide bu niteliklerin karşılaştırılmasına vurgu yapılmalıdır.

- Kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliği henüz yeni şekillenmiş ve daha çok medyada var değildir. Fakat edinilen her bilgide yanlış bilgilerin hangi türlerde verilmek istediği, kasıtlı ve kasıtsız yanlış bilgilerin ayırt edilmesi gerekliliği belirtilebilir.
- Bilgi kirliliğinin yönetimi çerçevesinde öğretmen adaylarının bilgi yığınları arasından doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt etmesi ve gelecek nesillere bu bilgileri aktarmaları amacıyla bilgi okuryazarlığı, bilgi filtreleme araçlarının kullanımı, eleştirel düşünme becerileri ve bilgi yığınları karşısında bilişsel kapılmanın çok çabuk gerçekleştiği düşüncesi tartışılıp sunulabilir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışma lisans öğrencileri ile yapılmıştır fakat öğretmenlere de uygulanabilir.
- Bilgi kirliliğinin bilgi kalitesi ve kişilerin davranışlarından kaynaklanan sebeplerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin yanı sıra bireylerin psikolojik davranışlarından kaynaklanan sebepler de incelenebilir.
- Araştırmada anket çalışması çerçevesinde görüşler alınmıştır. Fakat nitel çalışma da eklenip görüşme yapılarak bilgi kirliliğinin sebeplerine ve baş etme yöntemlerine ilişkin görüşer alınabilir.
- Çalışmada kişilerin davranışlarından kaynaklanan bilgi kirliliği kısmı yeni bir yapılanma olduğu için bireylerin hepsi bunu bilmemektedir. Bu konuyla ilgili bilgi verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M. (2019). *Filozofça bilgi kuramı eleştirel bilgi felsefesi tarihi ve diyalektik materyalist epistemoloji*, İstanbul: Belge Yayınları.
- Apalı, Y. (2015). Bilgi sosyolojisi açısından din ve zihniyet. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(1), 189-213.
- Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Ay, K., & Seferoğlu, S. S. (2017). Lisansüstü öğrencilerin çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 51-66.
- Bai, Y. (2009). Study on the construction of the internet ecological concept. *Modern Applied Science*, 3 (2), 14-18.
- Bawden, D., Robinson, L. (2012) 'Basic concepts of information science' in Introduction to Information Science. Facet, pp. 63-90. <https://doi:10.29085/9781783300761.011>
- Baysen, E., & Çakmak, N. (2017). Bilgi Dünyası ve intihal. *Bilgi Dünyası*, 18(1), 1-7.
- Beath, C., Becerra-Fernandez, I., Ross, J., & Short, J. (2012). Finding value in the information explosion. *MIT Sloan Management Review*, 53(4), 18.
- Berkan, R. (2012). Information pollution & doomsday consequence. *SEJ: Search Engine Journal*.
- Bewick, L., & Corral, S. (2010). Developing librarians as teachers: A study of their pedagogical knowledge. *Journal of librarianship and information science*, 42(2), 97-110.
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve bilgi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), 510-525.
- Bray, D. A. (2008). Information pollution, knowledge overload, limited attention spans, and our responsibilities as IS professionals. In *Global Information Technology Management Association (GITMA) World Conference-June*.
- Buckland, M. K. (1991). Information as thing. *Journal of the American Society for information science*, 42(5), 351-360.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. , Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2020). *Bilgi felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları .

- Chen, M., & Floridi, L. (2013). An analysis of information visualisation. *Synthese*, 190(16), 3421-3438.
- Coult, G. (2008). Managing the 'information pollution'. *Managing information*, 14(10), 10-12.
- Çakmak, N. (2015). Lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanılgıları. *Türk kütüphaneciliği*, 29(2).
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelen, F., & Seferoğlu, S. (2016). İnternet ortamında öğrencilerin bilgi arama biçimleri: Stratejiler, tarzlar, tutumlar, gözlemler ve sorunlarla ilgili bir değerlendirme.
- Çüçen, A. K. (2012), *Bilgi felsefesi*, Bursa: Sentez Yayınları.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- Davis, G. B. (2000). Information systems conceptual foundations: looking backward and forward. In *Organizational and social perspectives on information technology* (pp. 61-82). Springer, Boston, MA.
- Demiralay, R., & Oran, Ş. K. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının, ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 819-851.
- Diemers, D. (1999). On the Social dimension of information quality and knowledge. in *IQ* (pp. 125-143).
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3-14.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, A. O. (2005), Bilginin insan hayatındaki yeri ve önemi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 427-453.
- Eppler, M. J. (1999). Qualitätsstandards—ein instrument zur sicherung der informationsqualität in multimedia-produktionen. In *Qualitätssicherung bei Multimedia-Projekten* (pp. 129-149). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Eppler, M. J., & Wittig, D. (2000). Conceptualizing information quality: A review of information quality frameworks from the last ten years. *IQ*, 20(0), 0.

- Ersöz, B., & Kahraman, Ü. G. (2020). Bilişim çağında bilginin değişen yüzü: İnfobezite üzerine kavramsal bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 4(2), 431-444.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Fallis, D. (2015). What is disinformation?. *Library trends*, 63(3), 401-426.
- Fırat, M., & Kurt, A. A. (2015). Development and application of internet information pollution scale. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*.
- Floridi, L. (1996). Chapter Two: The theory of the object: On the nature of epistemology. In *Scepticism and the Foundation of Epistemology* (pp. 33-70). Brill.
- Floridi, L. (2005). Is semantic information meaningful data?. *Philosophy and phenomenological research*, 70(2), 351-370.
- García-Marco, F. J. (2011). Libraries in the digital ecology: reflections and trends. *The electronic library*, 29(1), 105-120.
- Geçer, A. (2014). Öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 1-16.
- Geçer, A., & İra, N. (2015). Üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Ghauth, K. I., & Sukhur, M. S. (2015). Text censoring system for filtering malicious content using approximate string matching and Bayesian filtering. In *Computational Intelligence in Information Systems* (pp. 149-158). Springer, Cham.
- Güçlü, N., & Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-373.
- Gülseçen, S. (2014). Bir değer olarak bilgi ve bilginin yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(1), 62-68.
- Güngör, İ. (2010). İletişim ve bilgi kirliliği. *Bilgi Yurdu Gençlik Dergisi*, 27-29
- Gürkan, Ü. (2005). *Hukuk sosyolojisine giriş*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Head, M., Archer, N., ve Yuan, Y. (2000). World wide web navigation aid. *International Journal of Human-Computer Studies*, 53(2), 301-330.

- Henkel, L. A., & Mattson, M. E. (2011). Reading is believing: The truth effect and source credibility. *Consciousness and cognition*, 20(4), 1705-1721.
- Hopkins, R. L. (1995). Countering information overload: The role of the librarian. *The reference librarian*, 23(49-50), 305-333.
- Humprecht, E., Esser, F., & Van Aelst, P. (2020). Resilience to online disinformation: A framework for cross-national comparative research. *The International Journal of Press/Politics*, 25(3), 493-516.
- Iqbal, Q., Yang, S., Nawaz, R., & Iqbal, K. (2019). A multi-dimensional construct of perceived information pollution in the era of rife infollution. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*.
- Iqbal, Q., Yang, S., Nawaz, R., & Lin, Y. (2018). Infollution (information pollution) management, filtering strategy, scalable workforce, and organizational learning: a conceptual study. *Information Management and Business Review*, 10(4), 1-7.
- Kahraman, G. (2013). *İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bilgi türleri yönünden incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karkouch, A., Mousannif, H., Al Moatassime, H., & Noel, T. (2016). Data quality in internet of things: A state-of-the-art survey. *Journal of Network and Computer Applications*, 73, 57-81.
- Karlova, N. A., & Lee, J. H. (2011). Notes from the underground city of disinformation: A conceptual investigation. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48(1), 1-9.
- Khalil, O. E., Strong, D. M., Kahn, B. K., & Pipino, L. L. (1999). Teaching information quality in information systems undergraduate education. *Informing Science*, 2, 53.
- Kıncal, R. Y. (Edt.) (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. 5. Baskı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korlaelçi, M. (2019). Prof. Dr. Necati Öner'in bilgi anlayışı, *Felsefe Dünyası*, (69), 7-34.
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.

- Kurt, A. A., & Emiroglu, B. G. (2018). Analysis of students' online information searching strategies, exposure to internet information pollution and cognitive absorption levels based on various variables. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 18-29.
- Kurt, A. A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.
- Kurulgan, M., & Argan, M. (2007). Anadolu üniversitesi öğrencilerinin internet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 291-304.
- Külcü, Ö. (2000). Kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümünde epistemoloji bilgi hizmetleri ilişkisi I. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 386-411.
- Külcü, Ö. (2018). *Bilgi kuramı ve bilgi yönetimi: kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümü*. İstanbul: Hiperlink eğit. ilet. yay. san. tic. ve ltd. sti..
- Madnick, S. E., Wang, R. Y., Lee, Y. W., & Zhu, H. (2009). Overview and framework for data and information quality research. *Journal of data and information quality (JDIQ)*, 1(1), 1-22.
- Marshall, L., & De la Harpe, R. (2009). Decision making in the context of business intelligence and data quality. *South African Journal of Information Management*, 11(2).
- Meel, P., & Vishwakarma, D. K. (2020). Fake news, rumor, information pollution in social media and web: A contemporary survey of state-of-the-arts, challenges and opportunities. *Expert Systems with Applications*, 153, 112986.
- Moustaghfir, K., & Schiuma, G. (2013). Knowledge, learning, and innovation: research and perspectives. *Journal of knowledge management*.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.
- Nielsen, J. (2003). *Information pollution*. <http://www.nngroup.com/articles/information-pollution/>, Erişim Tarihi: 05.04.2022
- Norri-Sederholm, T., Norvanto, E., Talvitie-Lamberg, K., & Huhtinen, A. M. (2020). Misinformation and disinformation in social media as the pulse of finnish national security. In *Social Media and the Armed Forces* (pp. 207-225). Springer, Cham.
- Onan, B., & Arısoy, A. M. (2013), Türkçe öğretiminde epistemolojik bir yaklaşım, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 78-91.

- Orman, L. (1984). Fighting information pollution with decision support systems. *Journal of management information systems*, 1(2), 64-71.
- Özdemir, Ş. (2016). Individual contributions to infollution (information pollution): trust and share. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 23-33.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Özlem, D. (2004). *Mantık*. İstanbul: İnkılap Kitapevi
- Pan, V. L., & Akay, C. (2016). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının “Her yerde her zaman” eğitim için mobil iletişim teknolojilerinin kullanımına Dair Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Pandita, R. (2014). Information pollution, a mounting threat: internet a major causality. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 2(4), 49-60.
- Pennycook, G., McPhetres, J., Zhang, Y., Lu, J. G., & Rand, D. G. (2020). Fighting COVID-19 misinformation on social media: Experimental evidence for a scalable accuracy-nudge intervention. *Psychological Science*, 31, 770-780.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. Erişim Adresi: <http://eprints.rclis.org/12661/> Erişim Tarihi: 10.04.2022
- Rapp, D. N., Hinze, S. R., Kohlhepp, K., & Ryskin, R. A. (2014). Reducing reliance on inaccurate information. *Memory & Cognition*, 42(1), 11-26.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1996). Engaging students in a knowledge society. *Educational leadership*, 54(3), 6-10.
- Silsüpür, S. (2018). Bilgi bozukluğunu anlamak için kavramlar. *Teyit. org*. Erişim adresi: <https://teyit.org/bilgi-bozuklugunu-anlamak-icin-kavramlar/>, Erişim Tarihi: 10.04.2022
- Silverman, C. (2016). Doğrulama el kitabı. *MA Foça (Türkçe Yayın Ed.)*. Erişim adresi: https://verificationhandbook.com/book_tr.
- Sinatra, G. M., & Lombardi, D. (2020). Evaluating sources of scientific evidence and claims in the post-truth era may require reappraising plausibility judgments. *Educational Psychologist*, 55, 120-131

- Søe, S. O. (2014). Information, misinformation og disinformation: En sprogfilosofisk analyse. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, 3(1), 21-30.
- Söğütü, İ. (2008). İki farklı epistemoloji iki farklı siyaset: rasyonalist ve ampirist siyasetin felsefi kökenleri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (52), 197-214.
- Strong, D. M., Lee, Y. W., & Wang, R. Y. (1997). Data quality in context. *Communications of the ACM*, 40(5), 103-110.
- Şahin, A., Doğan, B. ve Çermik, H. (2009). Öğretmen adaylarının arama motorlarını kullanırken karşılaştıkları temel sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (1). Sayı.25.
- Tanrıöğen, A. (Edt.) (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri. 2. Baskı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, A. (2002). Immanuel Kant'da Bilginin Kaynağı Problemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 279-294.
- Tenove, C. (2020). Protecting democracy from disinformation: Normative threats and policy responses. *The International Journal of Press/Politics*, 25(3), 517-537.
- Tonta, Y. (1996). İnternet, elektronik kütüphaneler ve bilgi erişim. *Türk Kütüphaneciliği*, 10(3), 215-230.
- Tunalı, İ. (2019). *Felsefeye giriş*. Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Tunç, A. (2010). Tarihi miras ve güncel beklentiler arasındaki Türkiye. 23. *Türk-Alman Gazetecilik Semineri, Ankara. Medya ve Bilgi Kirliliği*.
- Turan, S. (Edt.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turan, Z., Reisoğlu, İ., Özçelik, E., & Göktaş, Y. (2015). Öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-16.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). Bilgi. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: Nisan 1, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (t.y.). Manipölasyon. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: Nisan 1, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçak, N. Ö. (2000). Bilgi üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Bilgi Dünyası*, 1(1), 143-159.
- Ünal, C., & Şahin, İ. (2017). İstenmeyen elektronik postaların (SPAM) filtrelenmesi için bir uzman sistem tasarımı ve gerçekleştirilmesi. *Politeknik Dergisi*, 20(2), 267-274.

- Ünal, F., & Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi.
- Ünver, H. A. (2020). *Türkiye’de doğruluk kontrolü ve doğrulama kuruluşları*. Centre for Economics and Foreign Policy Studies..
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers’ digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Valenzuela, S., Halpern, D., Katz, J. E., & Miranda, J. P. (2019). The paradox of participation versus misinformation: Social media, political engagement, and the spread of misinformation. *Digital Journalism*, 7(6), 802-823.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. (2008). Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 623-648.
- Wang, N., Jiang, K., Meier, R., & Zeng, H. (2012, July). Information filtering against information pollution and crime. In *2012 International Conference on Computing, Measurement, Control and Sensor Network* (pp. 45-47). IEEE.
- Wang, Y. S., Li, C. R., Yeh, C. H., Cheng, S. T., Chiou, C. C., Tang, Y. C., & Tang, T. I. (2016). A conceptual model for assessing blog-based learning system success in the context of business education. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 379-387.
- Wardle, C. (2019). Understanding Information Disorder, First Draft.
- Xie, S., & Helfert, M. (2012). An assessment technique for information quality support in emergency response. *International Journal of Business Continuity and Risk Management*, 3(4), 373-393.
- Yalçın, Ş. (2016). Neyi bilebiliriz?. *İnönü University International Journal of Social Sciences (INIJOSS)*, 5(2), 7-20.
- Yalçınalp, S., & Askar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla İnternet’i kullanım biçimlerinin incelenmesi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Yoo, D. K., Vonderembse, M. A., & Ragu-Nathan, T. S. (2011). Knowledge quality: antecedents and consequence in project teams. *Journal of Knowledge Management*.
- Yüce, Y. (2007). Bilginin serüveni. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(15), 215-219.

Zhang, X., & Ghorbani, A. A. (2020). An overview of online fake news: Characterization, detection, and discussion. *Information Processing & Management*, 57(2), 102025.



Ek 3. Anket Geliştirme Sürecinde Kullanılan Uzman Değerlendirme Formu

UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

Değerli Hocam,

Aşağıdaki anket öğretmen adaylarının akademik çalışmalarındaki bilgi kirliliğine ve bilgi kirliliği ile baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla geliştirilip, uzman görüşü almak üzere uygun şekilde oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarıyla çalışılacak olmasının nedeni bilgi kirliliğinin gelecekteki neslimize birçok açıdan ne tür etkilerinin olacağını daha iyi görebilmektir. Amaca uygun olarak araştırmada verilere ulaşmak için tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yer alan tüm bölümlerin öğrencileri (öğretmen adayları) oluşturmakla birlikte bu bölümlerden basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılarak seçilen öğretmen adayları oluşturacaktır. Bu anket bilgi kirliliğinin nedenleri (1.-14. maddeler), bilgi kirliliğine yol açan sebepler (15.-27. maddeler) ve bilgi kirliliği ile baş etme yolları (28.-45. maddeler) olmak üzere üç ana alt amaç çerçevesinde şekillendirilmiş olup ankette toplam kırk beş (45) madde yer almaktadır. Her maddeye ilişkin görüşünüzü ilgili maddenin karşısında bulunan ve uygunluk düzeyini gösteren; “Uygun, Uygun değil veya Düzeltilmeli” ifadelerinin yanındaki kutucuğu işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Aynı şekilde işaretlediğiniz kutucuğun alt tarafında yer alan “Açıklama” kısmına da değerlendirmenizi yazmanız önem arz etmektedir. Görüşleriniz için teşekkür ederim.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÇALIŞMALARINDAKİ BİLGİ KİRLİLİĞİNE VE BİLGİ KİRLİLİĞİ İLE BAŞ ETME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ			
ANKET FORMU			
No	Maddeler	Uygunluk Düzeyi	
1	İhtiyaç duyduğum bilgiyi ararken bir bilgi yığılmasıyla karşı karşıya kalıyorum.	Uygun ☐	Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐
		Açıklama:	
2	İhtiyacım olan bilgiye arama motorlarından ulaştığım internet sayfalarının üst üste alakasız reklam gösterdiğinin ve bu reklamların getirdiği bir gereksiz bilgi yığılması olduğunun farkındayım.	Uygun ☐	Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐
		Açıklama:	
3	Ödevlerimden arama yapmak üzere çıkardığım anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığı ile karşılaşıyorum.	Uygun ☐	Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐
		Açıklama:	
4	Farklı bilgi edinme kaynaklarında aynı konu	Uygun ☐	Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐

	hakkında sunulan içerikleri incelediğimde, bir kaynağın değiştirilip çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşıyorum.	Açıklama:
5	Ödevlerimi yaparken elde ettiğim bilgilerin güvenilirlik, geçerlik, tarafsızlık ve güncellik ölçülerine göre ayrılmamış olması ile karşılaşıyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
6	İhtiyaç duyduğum bilgiye ulaştığımda değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgilerin olduğunu düşünüyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
7	Ödevlerimi yaparken eski web siteleri, güncel olmayan yayınlar ve eski kitaplardaki bilgi eksikliği ile karşılaşıyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
8	Web sayfalarında gereğinden fazla kalıyorum ve bu esnada reklam, tanıtım veya başka bir bilgiyi aktarma amaçlı yönlendirildiğimi düşünüyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
9	İhtiyaç duyduğum bilgiyi ararken fazla zaman harcıyor ve kayboluyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
10	İnternette arama yaparken başka bir bilginin çarpıtılıp, gerçekçi bir şekilde sunulup aradığım bilgi gibi gösterilmesiyle karşılaşıyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
11	Ödevimle ilgili bilgiye ulaşmada tekrarlanan bilgilerle karşılaşıyor ve birincil bilgi kaynağına ulaşamıyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
12	Bilgiye ulaşmada düzensiz bilgi ile karşılaşıyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
13	Ödevlerimi yaparken internette aramaya nasıl başlayacağımı bilmiyorum	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
14	İnternet aracılığıyla edindiği bazı bilgiler güvenlik ve doğruluk açısından eksik olsalar bile karar vermem konusunda beni etkileyebiliyorlar.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
15	Ödevlerimi yaparken karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul ederim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
16	İnternette aramak istediğim konu ile ilgi	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐

	anahtar kelimeler çıkarıp genel kelimelerden özel kelimelere ulaşarak arama alanımı daraltıp istediğim bilgiye ulaşırım.	Açıklama:
17	En uygun kaynağı tespit etmek, incelemek ve analiz etmek zaman alacağından, ilk bulduğum kaynaktaki bilgileri ödevime yazarım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
18	İnternette arama yaparken arama ölçütlerini, ödevimin konusunu araştırmak için kullanırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
19	Çeşitli kaynaklardan ulaştığım bilgi ile aradığım bilgi arasındaki kavram benzerliklerini ve çıkan sonuçların arasındaki ilişkiyi belirlerim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
20	Ödevim ile ilgili farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasında özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
21	Ödevimle ilgili internet araçlarında yaptığım arama sonucunda ihtiyaç duyduğum bilgiyi içeren bilgi türünü seçebilirim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
22	Ödevim için elde etmek istediğim bilgi türüne ulaşabileceğim kaynaklar (internet, dergiler, kitaplar ve e-posta gibi) ve alternatif kanallar (bir kişinin bilgisi gibi) hakkında doğru karar verebilirim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
23	Ödevim ile ilgili bilgi ararken, bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve o kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
24	Ödevlerimi yaparken ayrıntılı bir şekilde araştırma yapabiliyorum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
25	Ödevlerimi yaparken internet ortamında uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
26	Ödevlerim için bir ya da iki kaynak kullanmayı yeterli bulurum.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
27	Özet çıkarma ya da rapor hazırlama görevlerinde internet ortamındaki örnekler üzerinde değişiklik yaparak kullanırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
28	Ödevlerim için farklı kaynaklardan bilgi	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐

	ararken karşılaştığım bilgi yığınlarında ayıklama yapabilirim.	Açıklama:
29	Bulduğum bilgiyi destekleyici kitap dergi gibi basılmış veya çevrimiçi kaynakları da ilave olarak kullanırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
30	Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişimleri izlerim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
31	Branş alanımdaki güncel kitapları, sürekli yayın yapan dergileri ve toplulukları takip ederim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
32	Farklı arama motorlarından faydalanırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
33	Web sitelerinden elde ettiğim bilgilerde, her bir web sitesinde sunulan bilgilerin ana fikirlerini elde etmeye çalışırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
34	Bilgiyi elde ederken internet araçlarına ilişkin bilgi ve becerilerimi yenilemeye çaba harcarım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
35	Ödevlerimle ilgili mesajlaşma gruplarından edindiğim bilgilerin doğrulamalarını yaparım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
36	Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgiye ulaşırken yapay hareketlilik olan içeriği (çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme gibi) ayırt edebilirim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
37	İnternette bilgiye ulaşırken bağlantılı içeriklerin gereksiz ve asılsız olabileceği bilincindeyim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
38	Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
39	Bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı,	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐

	medya okuryazarlığı ve kütüphane okuryazarlığı hakkında bilgi sahibiyim.	Açıklama:
40	İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
41	Arama yaparken, bazen aramaya ara verip hangi bilgilerin eksik olduğunu ve aramamın amacını kendime hatırlatırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
42	Güvenilir ve doğru bilgiye ulaşmak için çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
43	Mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
44	Bilgiye ulaştığımda elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgular ve doğrulama araçlarıyla kontrol etme yolunu izlerim.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:
45	Basılı ve elektronik kaynaklardan bilgi edinirken kişisel haklarını dikkate alırım.	Uygun ☐ Uygun Değil ☐ Düzeltilmeli ☐ Açıklama:

Ek 4. Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarındaki Bilgi Kirliliğine ve Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Anket Formu

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÇALIŞMALARINDAKİ BİLGİ KİRLİLİĞİ VE BİLGİ KİRLİLİĞİ İLE BAŞ ETME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ – ANKET FORMU

Değerli Öğretmen Adayı;

Bu anket formu, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans programında sürdürülen “Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalarındaki Bilgi Kirliliğine ve Bilgi Kirliliği ile Baş Etme Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” alanında yapılan tez çalışması kapsamında bilimsel veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçla kullanılacağından kesinlikle gizli tutulacak olup, isim belirtmenize gerek duyulmamaktadır. Sizlerden istenilen anketteki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak kendi durumunuzu en iyi yansıtan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Araştırmaya sağladığınız katkıdan ve değerli katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Merve Çağlı

Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

Dr. Öğretim Üyesi Mükerrerem AKBULUT TAŞ

Danışman

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Bölümünüz:.....
- ...
3. Sınıfınız: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
4. Bilgi kirliliği hakkında ön bilgi sahibiyim.
Evet ☐ Hayır ☐
5. Yanıtınız evet ise bilgi kirliliği hakkındaki bilgiyi nereden edindiniz?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Sosyal medya(Wikiler, bloglar, forum siteleri, mikro bloglar(Twitter, Plurk vb.), içerik paylaşım siteleri(Youtube, Instagram, Flickr, Pinterest vb.), sosyal ağlar(Facebook, Myspace, Linkedin vb.), podcastler(Apple, iTunes vb.), sosyal işaretleme siteleri(Digg, Reddit, Delicious vb.)
- ☐ Arama Motorları
- ☐ Basılı kaynaklar (Gazeteler ve dergiler, kitaplar ve ansiklopediler gibi)
- ☐ Elektronik kaynaklar(e-kitap, e-dergi, e-gazete veri tabanları ve çevrimiçi kütüphaneler gibi)
- ☐ Üniversitedeki ders içerikleri
- ☐ Konferans ve seminerler
- ☐ Radyo ve televizyonlar
- ☐ Online ders notları ve sunu slaytları
- ☐ Tezler ve makaleler

6. Bilgi kirliliği kavramı sizce neyi ifade etmektedir?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Alakasız bilgilerin oluşturduğu aşırı bilgi yığını
- ☐ Doğruluğu ve kesinliği denetlenmemiş güvenilir olmayan bilgiler
- ☐ İnternetteki yönlendirici reklam ve tanıtımların oluşturduğu istenmeyen bilgi
- ☐ Eksik, hatalı ve güncelliğini yitirmiş olan bilgiler

7. Akademik görevlerinizi(proje, ödev, sunu ve bitirme tezi vb.) yaparken sıklıkla başvurduğunuz kaynaklar hangileridir? Lütfen işaretleyiniz(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler
- ☐ Yüksek lisans ve doktora tezleri
- ☐ Ders kitapları ve diğer bilimsel kitaplar
- ☐ Mesajlaşma gruplarında paylaşılan bilgiler
- ☐ Gazete ve dergilerde yayımlanan makaleler ve görüş yazıları(bilim teknik vb.)
- ☐ Web sayfaları
- ☐ İnternetteki hazırlanmış içerikler(power point sunusu, özetler vb.)
- ☐ Sosyal Medya (Wikiler, bloglar, forum siteleri, mikro bloglar(Twitter, Plurk vb.), içerik paylaşım siteleri(Youtube, Instagram, Flickr, Pinterest vb.), sosyal ağlar(Facebook, Myspace, Linkedin vb.), podcastler(Apple, iTunes vb.), sosyal işaretleme siteleri(Digg, Reddit, Delicious vb.)
- ☐ Eğitim portalları(Udemy, Khan Academy, ODTÜ Bilgeiş vb.)

II. BÖLÜM
ANKET FORMU

Değerli Öğretmen Adayı; Bu bölümdeki belirtilen davranışlara ilişkin katılma derecenizi; “Her zaman (5)”, “Çoğu zaman (4)”, “Bazen (3)”, “Kısmen (2)” ve “Hiçbir zaman (1)” seçeneklerinden en uygun olanının altına (X) işareti koyarak belirtiniz.		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Kısmen	Hiçbir zaman
İhtiyaç duyduğum bilgiyi ararken;						
1	Alakasız bilgi yığınları ile karşı karşıya kalırım.					
2	Konuyla ilgili anahtar kelimelerin alakasız konularda kullanıldığını görürüm.					
3	Konu ile ilgili bir kaynaktaki bilgilerin değiştirilerek çoğaltılmış biçimleriyle karşılaşırım.					
4	Ulaştığım bilgilerin genellikle değiştirilmiş, yanlış ve taraflı olduğunu düşünürüm.					
5	Eski web sitelerindeki ve güncelliğini yitirmiş yayınlardaki bilgi eksiliği ile karşılaşırım.					
6	Web sayfalarında reklam, tanıtım veya başka bir bilgiyi aktarma amaçlı yönlendirildiğimi düşünürüm.					
7	Bilgilerin gerçekçi bir şekilde sunularak aradığım bilgi gibi gösterilmesiyle karşılaşırım.					
8	Tekrarlanan bilgilerle karşılaşılıyor ve bilginin orijinal kaynağına ulaşamıyorum.					
9	Doğru ve sistematik olmayan, karmaşık bilgilerle karşılaşırım.					
10	Farklı kaynaklardan edindiğim aynı bilgiler arasında tutarsızlıkla karşılaşırım.					
11	Ulaştığım bilgilerin ana fikirlerinin net olmaması ve kişisel görüşleri içermesi ile karşılaşırım.					
12	Edindiğim bilgilerin kaynaklarını bulamıyorum.					
13	Aradığım bilgi ile ilgili detaylı bilgilere ulaşamıyorum.					
14	Araştırmalarımnda açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeyen metinlerle karşılaşırım.					
15	Araştırmalarımnda hiciv (alaycı) amaçlı üretilmiş içeriklerle karşılaşırım.					
16	Ödev konumun gerçek anlamından saptırılarak yeni bir bilgi olarak sunulması ile karşılaşırım.					
17	Resmî kurumların isimleri kullanılarak inandırıcı bilgi oluşturulmasıyla ve gerçekliği yansıtmayan içeriklerle karşılaşırım.					
18	Ödevim için gerekli görsellerin ve metinlerin değiştirilip tekrar yayınlanması ile karşılaşırım.					
19	Bulduğum kaynaktaki görsellerin bağlamla ilişkisi olmadığını görürüm.					

20	Ödev konumla ilgili asılsız ve gerçek dışı bilgilerle karşılaşırım.					
21	Ödev konumun alakasız konularla ilişkilendirildiğini ve orijinal içeriğinin bozulmuş biçimiyle karşılaşırım.					
22	İnternette arama yapmaya nasıl başlayacağımı bilmiyorum.					
23	İnternette ulaştığım bilgilerin sunum/temsil biçimlerinden etkilenirim.					
24	Karşılaştığım ilk bilgiyi doğru kabul eder ve kullanırım.					
25	Ödev konumla ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek araştırmamı yaparım.					
26	Araştırmalarımnda anahtar terimlerle ilişkili görünen kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını incelerim.					
27	Farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgiler arasından özet niteliği taşıyan bilgileri tercih ederim.					
28	Web sayfalarında fazla zaman harcıyor ve bir süre sonra ne aradığımı unutuyorum.					
29	Aradığım bilgilere ulaşabileceğim kaynaklar (internet, dergiler, kitaplar ve e-posta gibi) ve alternatif kanallar (bir kişinin bilgisi gibi) hakkında doğru karar verebilirim.					
30	Bulduğum kaynaktaki bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu ve kaynağın güvenilirliğini dikkate alırım.					
31	Ödevlerimle ilgili detaylı araştırma yapabilirim.					
32	İnternette uygun hazır sunumlar bulduğum takdirde onları kullanmayı tercih ederim.					
33	Ödevlerimde bilimsel temel kaynakları tercih ederim.					
34	Özet çıkarma ya da rapor hazırlama ödevlerinde internetteki örnekleri değiştirerek kullanırım.					
35	Farklı kaynaklarda karşılaştığım bilgileri araştırma soruları doğrultusunda düzenleyerek sunarım.					
36	Bulduğum bilgiyi destekleyen kitap dergi gibi basılmış veya çevrimiçi kaynakları ilave olarak kullanırım.					
37	Branşimdaki güncel kitapları, süreli yayın yapan dergileri ve toplulukları takip ederim.					
38	Farklı arama motorlarından (Google, Yandex, Yahoo, Bing, DuckDuckGo, Infospace gibi) faydalanırım.					
39	Her bir web sitesinde sunulan bilgilerin ana fikirlerini edinmeye çalışırım.					
40	Araştırmalarım için WEB 2.0 araçları (Blogger, Google Formlar, Thinglink gibi) ile ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım.					
41	Ödevlerimle ilgili grup/birebir mesajlaşma yoluyla edindiğim bilgilerin güvenilirliğini sorgular ve doğrulama yoluna giderim.					
42	Ödevlerimle ilgili sosyal ağlardaki bilgilerin çalıntı veya kasıtlı yanlış bilgi verme amacı olup olmadığını ayırt edebilirim.					
43	İnternette yer alan bağlantıların gereksiz ve asılsız olabileceğinin farkındayım.					

44	Ödevlerimi yaparken akademik dergilerden ve ders kitaplarından yararlanırım.					
45	İnternette arama motorlarındaki gelişmiş arama seçenekleri ile ilgili bilgiye sahibim.					
46	Arama yaparken, ara verip eksik olan bilgileri belirler ve arama amacımı gözden geçiririm.					
47	Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri karşılaştırıp, bütünleştirebilirim.					
48	Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini sorgularım.					
49	Elde ettiğim metin, resim ve videoların güvenilirliğini doğrulama araçlarıyla (Fact-checker Turkey, Doğruluk payı, Teyit vb.) kontrol etme yolunu izlerim.					
50	Yararlandığım kaynakları kaynakçada belirtirim.					

