

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE BİLGİ
OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Havva Duygu YASA

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Harun ER

BARTIN-2018

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE
BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Havva Duygu YASA

2008

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Harun ER

BARTIN-2018

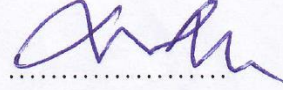
KABUL VE ONAY

Havva Duygu YASA tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 26.09.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

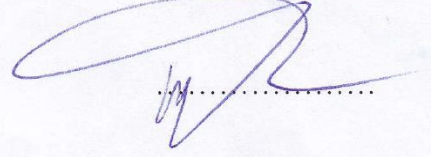
Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Harun ER (Danışman)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes ÖRS



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve ...sayılı kararıyla onaylanmıştır.




Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Harun ER danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

24...05...2018


Havva Duygu YASA

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamın gerçekleştirilmesinde değerli görüşlerini ve desteğini esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Harun ER'e teşekkür ederim.

Değerli fikirleriyle ve yönlendirmeleriyle çalışmaya çok büyük katkı ve yardımlarda bulunan ve hiçbir zaman görüşlerini esirgemeyen Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden itibaren desteğini büyük ölçüde hissettiğim, kendisini tanıdıkça hayatımda büyük ölçüde değişimler gerçekleştirmemi sağlayan, öğretmenlik hayatımda kendime örnek aldığım öğretmenim Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde kendilerinden ders aldığım, fikirleri ve yönlendirmeleri ile eğitimimde önemli kazanımlar elde etmemi sağlayan Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN'a, çalışmam boyunca her türlü fikirleri ve yönlendirmeleriyle kendilerinden destek aldığım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN'a, Doç. Dr. Fatma ÜNAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül TURAL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK'a teşekkür ederim.

Bu tezin gerçekleşmesine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamam için beni yüreklendiren ve desteğini esirgemeyen başta annem Meryem ARAS olmak üzere babam Hayri ARAS'a, hayatım boyunca başarılarını örnek aldığım ablalarım Özlem ARAS BULUT ile Zeliha ARAS ALTINOK'a, beni her güzel şeyde destekleyen gönül dostum, canım eşim Ozan YASA'ya teşekkür ederim.

Havva Duygu YASA

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı
Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**

Havva Duygu YASA

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Harun ER

Bartın-2018, Sayfa: XV+133

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri düzeyini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde (539 öğrenci) öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır; örneklem ise Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü 410 kişidir. Verilerin toplanmasında iki ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan birinci ölçek Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” diğeri ise Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”dir. Ölçeklerle birlikte araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve bölümlerinin yer aldığı kişisel bilgilere de yer verilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS- 22,0 programı kullanılarak betimsel istatistikler elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin ve alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla iki değişkenli verilerde t-testi, ikiden fazla değişkene sahip olan verilerde ANOVA uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının:

- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlarda ise sınıf düzeyinin Sebat ve Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk boyutları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Yaşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlarda ise yaşın Sebat boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bölüme göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlarda ise bölüm değişkeninin Motivasyon dışında tüm alt boyutlar üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Cinsiyete ve yaşa göre bilgi okuryazarlığı becerileri ve alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur.
- Sınıf düzeyine göre bilgi okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlarda ise sınıf düzeyinin Bilgiyi Kullanma boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bölüme göre bilgi okuryazarlığı becerileri ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bilgi okuryazarlığı becerileri ile Motivasyon ve Sebat boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, Yaşam boyu öğrenme becerileri, Okuryazarlık, Bilgi okuryazarlığı, Bilgi okuryazarlığı becerileri.

ABSTRACT

Master's Thesis

Analysis Of The Relationship Between The Lifelong Learning Tendencies And Information Literacy Skills Of Teacher Candidates

Havva Duygu YASA

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of

Lifelong Learning

Advisor: Assist. Prof. Harun ER

Bartın-2018, Page: XV+133

The purpose of this study is to determine the relationship between the lifelong learning tendencies and information literacy skills of teacher candidates and to reveal the correlation between these two variables. The relational screening model was used for the study. The target population of this study are the students of 2016-2017 Academic Year freshman and senior students of the Faculty of Education (a total of 539 students), and the research sample of the study are the 410 volunteer participants studying at Bartın University Faculty of Education Departments of Science, Secondary Education Mathematics, Primary school Teaching, Social Sciences, and Turkish Teaching. As data collection tool two scales were used. The first scale was the “Lifelong Learning Tendency” scale which was developed by Coşkun (2009), and the second one was the “Scale of Information Literacy” developed by Adıgüzel (2011). The scales includes the gender, age, class level and department information of the research participant's. For the data analysis IBM SPSS-22,0 programme was used and some descriptive analysis were reached. In order to determine whether Lifelong learning tendencies and information literacy skills of teacher candidates' differ from each other with respect to their gender class level, age and department t- test was used for the bivariate data. To analyze data that arises from more than two variables ANOVA was used. In order to analyze the correlation between the variables correlation technique was used. It has been concluded that teacher candidates:

- Life long learning tendencies and information literacy skills are at medium level.
- Gender differences doesn't make a significant difference in life long learning tendencies and sub dimensions.
- Life long learning tendencies differ substantially from each other as regards to their class level. As for the sub-dimensions, it has been concluded that class level is a significant variant in respect to perseverance and lack of self regulated learning.
- Tendencies in life long learning differ significantly from each other in terms of age. In sub dimensions it has been concluded that age is an effective variable in terms of Perseverance.
- Life long learning tendencies doesn't differ significantly in respect to their departments. In sub dimensions, however, department variable is an effective variable on all sub dimensions apart from Motivation.
- Gender and age doesn't make a significant change as for informations literacy skills and its sub dimensions.
- Class levels does not make sginificant difference as for Information literacy skills. It has been concluded that as for the sub dimensions class level is a significant variable in terms of Use of knowledge.
- Department is a significant variable in terms of information literary skills and all sub dimensions.
- Life long learning tendencies and information literacy skills have a low degrees of negative low degrees of correlation.
- Information literacy skills have a medium level of correlation with the dimension of Motivation and Perseverance.

Key words: Lifelong learning, The skills of lifelong learning, Literacy, Information literacy, The skills of information literacy.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Problem Cümlesi.....	6
1.4.1. Alt Problemler	6
1.5. Sayılılar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
1.8. Kısaltmalar	8
BÖLÜM II: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Kapsamı	9
2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin amacı	11
2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin önemi.....	14
2.1.3. Yaşam boyu öğrenme stratejileri ve ilkeleri	15
2.1.4. Yaşam boyu öğrenme politikaları	17
2.1.5. Yaşam boyu öğrenme becerileri.....	18
2.1.6. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri	21

2.1.7. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme	22
2.1.7.1. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme stratejileri ve ilkeleri	22
2.1.7.2. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve uygulamaları	24
2.2. Okuryazarlık Kavramı ve Türleri	26
2.2.1. Bilgisayar okuryazarlığı	29
2.2.2. Medya okuryazarlığı	29
2.2.3. Ağ okuryazarlığı	30
2.2.4. Görsel okuryazarlık	31
2.2.5. Dijital okuryazarlık	31
2.2.6. Kütüphane okuryazarlığı	32
2.2.7. Bilgi okuryazarlığı kavramı ve gelişimi	32
2.2.7.1. Bilgi okuryazarlığının kapsamı ve boyutları	36
2.2.7.2. Bilgi okuryazarlığı becerileri	39
2.3. Bilgi Okuryazarlığının Yaşam Boyu Öğrenmedeki Yeri ve Önemi	41
2.4. İlgili Araştırmalar	48
2.4.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar	48
2.4.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar	58
BÖLÜM III: YÖNTEM	61
3.1. Araştırma Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Verilerin Toplanması	63
3.4. Verilerin Analizi	65
BÖLÜM IV: BULGULAR	67
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	96
5.1. TARTIŞMA ve SONUÇ	96

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	96
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	97
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	100
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	104
5.2. ÖNERİLER.....	105
KAYNAKÇA	107
EKLER	125
ÖZ GEÇMİŞ.....	132

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları	62
3.2. Öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımları	62
3.3. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımları	62
3.4. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımları	63
3.5. Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler	65
4.1. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin betimsel istatistikleri	67
4.2. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkenine t-testi sonuçları.....	68
4.3. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	68
4.4. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları	70
4.5. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları	70
4.6. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri	72
4.7. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları ..	72
4.8. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri	73
4.9. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları	75
4.10. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri	75
4.11. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları	76
4.12. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri.....	77
4.13. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları	79

4.14. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkenine t-testi sonuçları	80
4.15. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	81
4.16. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları	82
4.17. Öğretmen Adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları	83
4.18. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri	84
4.19. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları	85
4.20. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri.....	85
4.21. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları.....	87
4.22. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri.....	87
4.23. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları	88
4.24. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri.....	89
4.25. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları.....	92
4.26. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri ve bunların alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyonları.....	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1. Yaşam boyu yaşam çapı boyutu	10
2.2. Bilgi okuryazarlığı ile ilgili kavramlar	36
2.3. Bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gereksinimi	43
2.4. Yaşam boyu öğrenme gereksinimi	45

EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
No	No
1. Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	125
2. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği	127
3. Araştırma İzin Belgesi	129
4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni.....	130
5. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni	131

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılım getirdiği her bir yenilik bireyin ve toplumun eğitime ne kadar ihtiyacı olduğunu da göstermektedir. En başta çocuklara ve gençlere hitap eden eğitimin ilk uygulandığı yer de okuldur. Fakat eğitim kavramı 20. yüzyılın son çeyreğinde alabildiğine genişleyerek çocukları ve gençleri aşan bütün toplumu kucaklayan bir kavrama dönüşmüştür. Çok boyutlu bir uğraş olan eğitim okul öncesinden başlamakta, okul sonrası ve sürekli eğitim halinde bütün vatandaşlara açılan bir insan hakkı olarak çağımızda yer almaktadır (Tanilli, 1996, 11-13). Küreselleşen ve teknolojinin getirdikleriyle değişen dünyamız bireyler için gerekli olan eğitim ihtiyacını da doğurmuş sürekli eğitim kavramıyla beraber kendi öğrenmelerinden sorumlu yaşam boyunca öğrenebilen bireylere olan ihtiyaç artmıştır. Eğitim kurumlarının öğretim için bir sınır olmaktan çıktığı, kişinin ve toplumun ihtiyaçlarını yeniden sorgulayan çağımız toplumlarında yaşam boyu öğrenme (YBÖ) bir zorunluluk halini almıştır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006, 202). Yaşam boyu öğrenme ilk olarak ekonomik bir ihtiyaç olarak anılmaya başlansa da sınırsız öğrenmeyi ifade eden bir kavram olarak Türkiye’de 1960’lardan önce vurgulanmıştır. Kişi yaşamı boyunca bir eğitim sürecinden geçse de geçmese de çevresindeki her şeyle bir etkileşim içerisinde ve sürekli olarak öğrenir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme bir eğitim sürecini ifade etmekten çok herkes için söz konusu olan ve kendiliğinden gerçekleşen bir süreçtir (Ünal, Tural ve Aksoy, 2005, 144-145). Herkes ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilmeyi ve bu bilgilerini çeşitli becerilerle destekleyebilmeyi yaşam boyu öğrenme ile gerçekleştirirken bilgiye ulaşma ve onu değerlendirmede ihtiyaç duyacağı beceriler dizisi de bilgi okuryazarlığı ile mümkün olacaktır. Demirel’e (2009, 700) göre de yaşam boyu öğrenmenin merkezinde yer alan ihtiyaç hissedilen bilginin bulunması ve kullanılmasıyla ortaya çıkacak becerilerin hayata geçirilmesi bilgi okuryazarlığı olarak ifade edilmektedir.

Bilgiyi bulmak, değerlendirmek ve etkili bir şekilde kullanmak yaşadığımız yüzyılda bir ihtiyaç olarak görölmektedir. Bununla birlikte giderek artan bilgi yoğunluğu bireyler için sanılanın aksine daha karmaşık daha zor becerilere sahip olmayı gerekli kılmıştır. Sözü edilen bu becerileri etkili bir şekilde hayata geçirmek ise etkili bir bilgi okuryazarı olmaktan geçmektedir. Bu bakımdan bilgi okuryazarlığı çağımızın önemli kavramlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Amerika Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği (ACRL) bilgi okuryazarlığını, bilginin yansıtıcı keşfini, bilginin nasıl üretildiğinin ve bilgiye nasıl değer biçildiğinin anlayışı, yeni bilgiler üretmede ve öğrenme topluluklarına etik olarak katılmada bilginin kullanımını kapsayan bütünleşmiş yetenekler dizisi olarak tanımlamaktadır (Association of College & Research Libraries [ACRL], 2016, 3).

Bilgi toplumunda yaşamanın bir gereği haline gelen yaşam boyu öğrenme becerilerini edinme, kişinin hayatının her aşamasında bir ihtiyaç halini almaktadır. İş ve meslek yaşamında ihtiyaç duyulan insan tipi değiştikçe kişinin kendini değiştirmesi ve geliştirmesi gereği de kaçınılmaz olmaktadır. Bu doğrultuda Erduran (2010, 119), bireylerin hayatlarında karşılaşacakları her türlü durumda ihtiyaç duyacakları tüm bilgi ve becerileri yaşam boyu öğrenme sürecinden sağlayacağını ifade etmiş bu durumun ise kişinin bilgi edinmeye meraklı, ilgili, öğrenmeye istekli ve bilgi okuryazarı olması ile mümkün olacağını belirtmiştir.

Kendini sürekli geliştirmek, bilgi ve iletişim teknolojilerini takip etmek yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip kişilerin bir özelliği olmakla birlikte edindiği bilgilere nasıl ulaşacağını, bilgileri nasıl işleyeceğini ve en doğru nerede kullanacağını bilen “bilgi okuryazarı” bireylerin de bu becerileri daha kolay edinebileceği bir gerçek olarak görölmektedir. Kurbanoğlu’na göre (2010, 21) yaşam boyu öğrenme için temel bir beceri kabul edilen bilgi okuryazarlığına duyulan ihtiyaç bilginin gün geçtikçe artması, bilginin niteliğindeki belirsizlikler, yeni kuşağın bilgiyi aramadaki becerileri ve bilginin kullanmasında ortaya çıkan etik sorunlar ile beraber artmakta ve bilgi okuryazarlığı önem arz etmeye başlamaktadır. Günümüz toplumlarında bilgi ihtiyacının sürekli artması yaşam boyu öğrenme becerisini zorunlu kılarken bu becerilerin kazanılmasında bilgi okuryazarlığı da önemli bir role sahip olmakta ve bilgi okuryazarlığını yaşam boyu öğrenme için temel unsur olarak kabul etmek gerekmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2010, 53).

Belirli bir zaman diliminin içine yerleştiremediğimiz yaşam boyu öğrenme çağdaş eğitimin gereği halini almaktadır. Günümüz eğitim programları öğretmenin ancak rehber olabileceği bir eğitim anlayışıyla şekillenirken bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmesi de bilgi toplumunun oluşumunda önemlidir. Polat ve Odabaş (2008) da kendi kendine öğrenebilme ve öğrenilen bilgiyi kontrol altında tutarak sürekli kendini yenileyebilmenin bilgi okuryazarlığı sayesinde gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Yaşam boyu öğrenme bilgi toplumunda bir ihtiyaç halini almışken eğitim programlarının kişiye yaşam boyu öğrenme ve bununla ilgili faaliyetlere katılma olanağı da sunması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının her kademesinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olanakların yer alması özellikle de meslek yaşamına adım atıldığı yükseköğretim kurumlarında bu imkânlarla daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır. Soran ve diğerleri (2006, 202) üniversitelere araştırma ve öğretim işlevlerinin yanında 1950'lerden sonra toplum hizmetleri işlevi de yüklendiğini ve bununla birlikte bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında büyük görevler düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, geleceğin nesillerini eğitecek olan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü eğitim programlarında bilgi okuryazarlığı kavramına yeterli düzeyde yer verilmesi, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yeterliği olan bireylerin yetiştirilmesine olanak tanıyacaktır. Coolahan (2002, 12-13) yaşam boyu öğrenme için gerekli olan öğretmen modelini şöyle açıklamıştır: Öğretmenin, kendisi ve yaptığı işin niteliği hakkında derin bir anlayışa sahip olması; öğretim, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkilerde çok çeşitli mesleki beceriler geliştirmiş olması; yeniliğe açık ve esnek olması; yetkin bir şekilde alan bilgisine sahip ve bir takımın üyesi olarak işbirliği yapmaya hazır olması; bilgi ve iletişim teknolojilerinde beceriye sahip olması; öğrenme gücünü çeken ve farklı öğrencileri de göz önünde bulundurarak öğretim becerilerinin geniş repertuarına sahip olması; çalışmasına etki eden sosyal, kültürel ve politik faktörler hakkında bilinçli bir farkındalığa sahip olması; gençlerin entelektüel ve duygusal gelişimine iyi bir anlayış göstermesi, öğrencilerin kültürlerine ve problemlerine sempatik davranması; veliler ve diğer eğitim ortakları ile verimli bir şekilde ilişki kurma becerilerine sahip olması; mesleği içinde uzmanlık düzeyinin arttırması; erken çocukluk eğitimi ve okul sonrası öğrenmenin çeşitli biçimleriyle bağlantı kurmaya açık olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında yeniden değerlendirilmesi, bilgi toplumunda eğitim sistemine getirilen taleplere tatmin edici bir yanıt getirebilir. Yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı becerilerini gelecek nesillere aktaracak öğretmenlerimizin yaşamları boyunca

karşılaştıkları sorunlar söz konusu becerilerini geliştirmelerine ve aktarmalarına engel teşkil edebilmektedir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin hak ettiği statü ve şartlara kavuşması için bazı mevcut sorunlara çözüm üretilmesi gerekmektedir. Üniversitelere öğretmen olma arzusu ile yerleşen öğretmenler daha ilk zamanlarda atanma kaygısı yaşamaya başlamakta, hizmet öncesi ve uygulama döneminde yaşananlar öğretmeni yıpratmaktadır. Eğitim Fakültelerinde ve Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki yetersizlikler, mesleğe atıldıktan sonra öğretmenin görevini icra ettiği yerde uzun süre kalamaması veya kalmaması, küreselleşme süreciyle ortaya çıkan değişiklikler ve öğretmen yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı, emeklilik düzenlemeleri gibi sorunlar öğretmenlerin ülkemizde yaşadığı sorunlardan sadece birkaçıdır. Türkiye’de yaşanan birçok toplumsal sorunun temelinde de eğitimin yer aldığı ve bu sorunların giderek karmaşıklaştığı bilinmektedir. Eğitimin önemli bir ayağı olan öğretmeni hatta iyi ve nitelikli öğretmeni yetiştirmek bir sorundur. İyi eğitimin iyi öğretmenlerle; nitelikli eğitimin de nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı unutulmamalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, 230-234). Öğretmenlerin yaşadıkları bir başka sorun ise bilgi toplumunda öğretmenin yaşadığı tükenmişliktir. Bu durumu bireysel ve mesleki anlamda birçok değişken etkileyebilmektedir. Öğrenci, okul ve dolayısıyla toplum ülkemizde yapılan kalkınma planlarının ve teknoloji politikalarının hedefinde yer alırken belirtilen hedeflerin gerçekleşmesi sürecinde önemli rol oynayacak kişilerin de öğretmenler olacağı unutulmamalıdır. Öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar ve tükenmişlik duyguları etkili hizmet-içi eğitimlerle ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri artırılarak giderilmeye çalışılabilir. Böylece politikaların hayata geçirilmesi ve toplumun kalkınması mümkün olabilir (Avcı ve Seferoğlu, 2011, 19-20). Öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve özlük hakları gibi birçok sorun Türk eğitim sisteminin tartışıldığı her türlü ortamda ve bilimsel çalışmalarda dile getirilmektedir. Öğretmen sorunları Türk eğitim sisteminin en eski ve köklü sorunlarından biri olmakla birlikte geçmiş çalışmalara bakıldığında günümüzdeki sorunlarla çok da farklılık göstermediği görülmekte sorunların çözümüne ilişkin çözüm yollarına yönelik etkili uygulamalara da çok fazla rastlanmamaktadır. (Demir ve Arı, 2013, 119-120). Öğretmen sorunları ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler Türk eğitim sisteminin tartışıldığı her türlü platformda dile getirilerek yaşanan mevcut sıkıntılara dikkat çekilmesi sağlanabilir. Dolayısıyla bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenme ve bilgi

okuryazarlığı bağlamında öğretmenlere yüklenen görevlerin başarılı bir şekilde uygulanacağı göz önünde bulundurulabilir.

Korkut ve Akkoyunlu 'ya göre (2008, 179) çağımız teknolojisiyle hızla değişen bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşabilme, onu kullanabilme ve paylaşabilme yetisini içeren bilgi okuryazarlığı ve öğrenmenin okul sınırlarını aştığını ifade eden, yaşam boyu öğrenmede gerekli hale gelen öğrenmeyi öğrenme becerisi bireyleri yaşama hazırlamada artık bir zorunluluktur. Yukarıda sözü edilen literatürden de anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının son derece önemli olduğu görülmektedir.

Yurt içinde konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yeterlikleri, becerileri ve bilgi okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler (öz-yeterlik, beceri, vb.) açısından araştırıldığı görülmektedir. Ancak doğrudan konuyla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmaya en yakın çalışma Özgür (2016) tarafından yapılan “2006 yılında Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından açıklanan anahtar yeterlikler” üzerine odaklanmış ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmadır. Yapılan bu tez çalışması ise “yaşam boyu öğrenen bireyin bilişsel ve duyuşsal özellikleri” üzerine odaklandığından Özgür'ün (2016) çalışmasından ayrılmaktadır. Yapılan araştırmanın yukarıda sözü edilen literatüre katkı sağlayacağı ve konuyla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerilerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyada teknolojilerin hızla değişmesi ve yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan “bilgi çağı” ve beraberinde oluşan “bilgi toplumu” yeni öğrenme stilleri ihtiyacını doğurmuştur. Bilgi toplumunun bağımsız, kendi öğrenmelerini planlayan ve yaşam boyu

öğrenebilen bireylere ihtiyacı da artmıştır. Ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel anlamda değişen dünyada iş ve meslek yaşamında bilgiyi yalnızca alan değil aldığı bilgiyi doğru işleyen bireylere gereksinim artmıştır. Bu gereksinimler ancak yaşam boyu öğrenen ve bilgi okuryazarı bireyler ile karşılanabilir.

Öğretim programları ve materyalleri, fiziksel donanım, teknolojik alt yapı gibi birtakım eğitim ve öğretim girdileri eğitimde kalitenin sağlanabilmesinde önem arz etmekle beraber bunların hayata geçirilmesi, öğrenmeye katkısı doğrudan öğretmen yeterliliklerine bağlıdır (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015, 19). Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde de öğretmenin önemli bir rolü vardır. Günümüz toplumlarında öğretmenden beklenen yalnızca bilgiyi aktarması değil aynı zamanda bilgiye ulaşma yollarını öğreten bir rol üstlenmesidir. Öğretmenlerin bunu gerçekleştirmesi de öncelikli olarak kendisinin yaşam boyu öğrenme sürecini yürütebilecek donanıma sahip olması ve yaşam boyu öğrenebilen bireyler olması ile sağlanabilir (Yaman ve Yazar, 2015, 1555). İlköğretim süresince kazanılması gereken bilgi, duygu ve beceriler yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliklerin kullanılabilmesinde gerekmektedir. Bu noktada hayatı gerçek anlamıyla kişiliğinde bütünleştirmiş bireylerin yetişmesinde öğretmenlerin nitelikleri sorgulanmalıdır ki onlar yaşam boyu öğrenme özelliklerine sahip ve gelişmeye açık bireyler olmalıdır (Budak, 2009, 702).

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Gelecek nesillerin ihtiyacı olan insan modelinin oluşturulmasında önemli yeri olduğu düşünülen öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler düşünüldüğünde bu çalışma ile önemli bir noktaya dikkat çekmek istenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.4.1. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki nedir?

1.5. Sayıtlılar

5. Evren ve örneklemin seçiminde ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.
6. Araştırmaya katılan öğretmen adayları araştırmayı temsil niteliğine sahiptir.
7. Veri toplama araçları araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtmaktadır.
8. Öğretmen adaylarının ölçeklere samimi bir şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları anket tekniği ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki bulgular kullanılan veri toplama araçlarındaki maddelerle ve öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Tamamen ekonomik bir bakış açısı ya da sadece yetişkinlere yönelik öğrenme ile sınırlı olmayan, okul öncesi eğitimden ders sonrası öğrenmeye yapılan vurgulara ek olarak formal, formal olmayan ve informal öğrenmenin tüm yelpazesini kapsayan her türlü öğrenme etkinlikleridir (European Commission [EC], 2001).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Coşkun (2009, 53) tarafından motivasyon, sebat, merak

ve öğrenmeyi düzenleme gibi faktörler yaşam boyu öğrenen bireylerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ele alınması gerektiği düşünölmüş ve bu kavramlar yaşam boyu öğrenme eğilimleri olarak ifade edilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı: Bireylerin “bilgiye ihtiyaç duyulduğunda onu tanımalarını ve gerekli bilgiyi bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalarını” gerektiren bir dizi yetenektir (American Library Association [ALA], 1989).

Bilgi okuryazarlığı becerileri: Amerika Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı yeterlik standartları geliştirmiştir. Bu standartlar bilgi okuryazarı öğrencinin sahip olması gereken becerilere işaret etmektedir (ACRL, 2000).

1.8. Kısaltmalar

AASL: Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği

AB: Avrupa Birliği

ACRL: Amerika Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği

ALA: Amerikan Kütüphane Derneği

ANZIIL: Avustralya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü

CAUL: Avustralya Üniversite Kütüphanecileri Konseyi

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EC: Avrupa Komisyonu veya Avrupa Toplulukları Komisyonu

IFLA: Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu

KB: Kalkınma Bakanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCLIS: Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimleri Komisyonu

OECD: Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

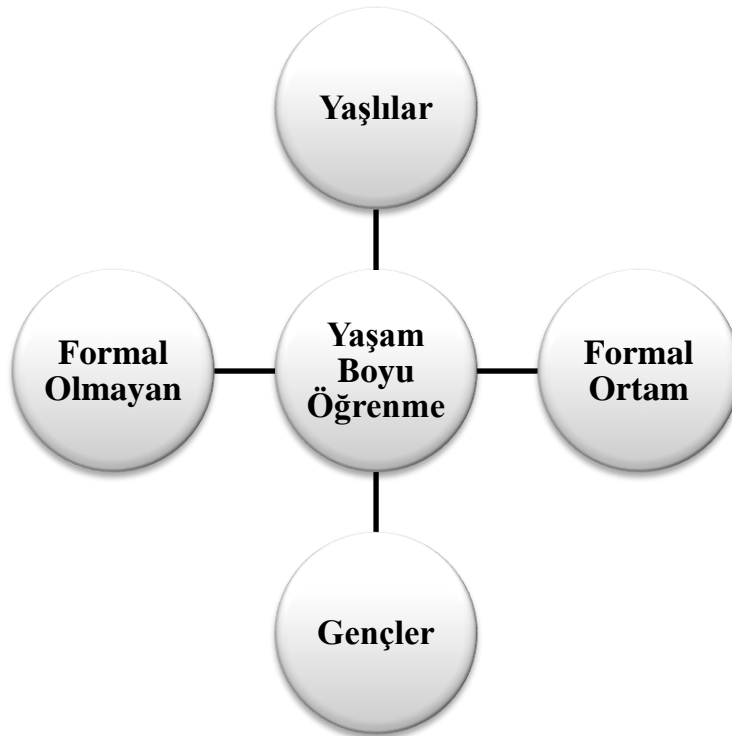
Bu bölümde araştırma başlığına uygun olarak konu ile ilgili çeşitli bilimsel araştırmalardan yararlanılarak genel bir çerçeve elde edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı kavramı ele alınmış daha sonra bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmedeki önemine dikkat çekilmiştir. Yapılan araştırmayla benzer çalışmalar ilgili araştırmalar başlığı altında verilmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Kapsamı

İlk kez 1920'lerde kullanılan yaşam boyu öğrenme son yıllarda çok ilgi gören bir kavram olmuştur. Henüz tam anlamıyla anlamı ve kapsamı bilinmese de 1970'lerden sonra eğitim hayatında yaygın bir şekilde anılır olmuştur (Özen, 2011, 6). Teknolojiye ayak uydurabilmek için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duyduğumuz günlerde yaşam boyu öğrenme artık bir slogan olmaktan çıkmış tüm toplumlar için ihtiyaç haline gelmiştir (Demirel, 2009, 697). Yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan ister örgün (formal) ister yaygın (non-formal/formal olmayan) ister algın (informal), sürekli devam eden her türlü öğrenme etkinliklerini kapsar (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 37). Bu anlamda yaşam boyu öğrenme, kişilerin “beşikten mezara kadar” süren öğrenme amaçlı gerçekleşen tüm faaliyetlerini kapsayan bir anlayıştır (Gündoğan, 2003, 2). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme sınırsız ve sürekli öğrenmeye işaret eden bir kavram olarak karşımıza çıkar. Yaşam boyu öğrenmenin bir eğitim sürecinden çok kendiliğinden gerçekleşen ve herkes için geçerli olan bir süreci ifade etmesinin nedeni; bir eğitim sürecinden geçilse de geçilmesede herkesin bir şekilde doğa ve insanla girdiği etkileşimler sonucu sürekli olarak öğrenmesidir (Ünal ve diğerleri, 2005, 144-145). Yaşadığımız yüzyıl gereği okul yıllarında edinilen bilgilerin de zaman içinde eskidiği ve yetersiz kaldığı görülmektedir. Kişi sosyal ve meslek hayatında gelişen ve değişen olguları takip edebilme ve kendini eksik gördüğü her alanda yetiştirme ihtiyacı duyabilir. Yaşam boyu öğrenme örgün, yaygın ve algın olmak üzere her türlü eğitim faaliyetlerini kapsadığı için kişi istediği her yaşta öğrenme etkinliğinde bulunabilir.

Başlangıçta yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili tartışmalarda yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin farklı dönemlerde gerçekleşeceği zaman boyutu ağırlık kazanmıştır. Ancak bugün yaşam boyu öğrenmenin çok farklı ortam ve durumlarda gerçekleşebileceği dikkate alınmıştır. Yaşam çapında (lifewide) öğrenme, öğrenmenin yaşamın herhangi bir yerinde veya aşamasında gerçekleşebileceği ile beraber öğrenme ve öğretme eylemlerinin de farklı yer ve zamanlarda gerçekleşebileceğine vurgu yapmaktadır (Turan, 2005, 90)



Şekil 2.1: Yaşam boyu yaşam çapı boyutu (Turan, 2005, 90)

Yaşam çapında (lifewide) öğrenme boyutu dikkatle bakıldığında formal, informal ve nonformal öğrenmelerin birbirini tamamlamasını sağlar. Bununla birlikte yararlı ve keyifli öğrenme ailede, boş vakitlerde, toplum hayatında ve günlük yaşamda gerçekleşir veya gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda yaşam çapında öğrenme kişilerin öğrenme ve öğretmedeki rolleriyle faaliyetlerinin farklı yer ve zamanlarda değişebilir olduğunu fark etmesini sağlar (EC, 2000). “Yaşam Çapında Öğrenme” ve “Öğrenen Toplum” ifadeleri 2000’li yıllarda sık sık kullanılmaya başlandı. Bireyin sunulan eğitim hizmetlerinden kendi

gereksinimine uygun olanı seçmesi bu kavramların birleşimi olan öğrenme terimine işaret eder ve gerçekleşmesinin ön koşulu ise eğitim olanaklarına bireyin ulaşımıdır (Ayhan, 2005, 7). Bu bağlamda bireyin eğitim hakkının güvence altına alınması durumu ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının hayata geçirilmesi için Türkiye gibi çeşitli eğitim sorunları bulunan ülkelerde eğitim hakkı güvence altına alınmalı yani “herkes için eğitim” göz önünde bulundurulmalıdır (Sayılan, 2005, 110).

Yaşam boyu öğrenme en genel anlamı ile yaşamın tüm aşamalarını içine almakla birlikte öğrenme fırsatlarının hayatın tümüne yayılmasıdır. Bununla beraber yaş, mevki ve eğitim seviyesine bakılmaksızın tüm eğitim kurumlarında hatta sokakta, çarşıda, pazarda toplum içinde herhangi bir yerde gerçekleşebilen yaşam boyu öğrenme bireyin yeteneğiyle birlikte içindeki cevheri ortaya çıkarabileceği bir süreçtir. Bu süreçte okul yıllarında görülen eğitimin niteliği ileriki yıllarda ortaya çıkacak yeni öğrenmelerin de kalitesini belirleyeceği için önemlidir. Yaşam boyu eğitim felsefesiyle hazırlanacak bir eğitim programı topluma yetenekleriyle beraber kendi öğrenmelerini planlayan ve buna istekli olan bireyler yetiştirecektir (Demirel, 2010, 1; Akt. Özen, 2011, 8).

Bilgi çağının en önemli kavramlarından biri olan yaşam boyu öğrenme farklı kaynaklarda hayat boyu öğrenme, sürekli öğrenme, sınırsız öğrenme, yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi gibi biçimlerde de adlandırılmaktadır (Ersoy ve Yılmaz, 2010, 48). Yaşam boyu öğrenme kavramı yerine bazen yaşam boyu eğitim kavramı da kullanılmaktadır. Fakat öğrenme bireyin sorumluluğunda olan bir süreçken eğitim çeşitli olanakları, politikaları ve mali kaynakları ifade etmektedir (Turan, 2005, 90). Akbaş ve Özdemir’e göre (2002) ise yaşam boyu eğitim ile yaşam boyu öğrenme kavramı arasında herhangi bir fark yoktur. Yaşam boyu eğitim kavramının karmaşıklaştığı nokta onun uygulanmasına yönelik yeni atılımların nasıl gerçekleştirileceğidir. Yaşam boyu eğitim kavramı yetişkin eğitimi ile de karıştırılmamalıdır. Yetişkin eğitimi yaşam boyu eğitimin sadece bir parçasıdır. Yaşam boyu eğitim yeni bir insanı ifade eden geleceğe yönelik bir felsefedir (Büyükdüvenci, 1983, 235).

2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin amacı

Yaşam boyu öğrenme kavramı 1920’lerde ilk kez ortaya çıkmış, 1970’lerde dünya çapında anılmaya başlanmış ve 1980’lerde yaşanan ekonomik kriz nedeniyle gündemden

uzaklaşmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından bu yana da bilim ve teknolojiadaki gelişme ile hızlı değişimlerle beraber tekrar önem kazanmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009, 54). Avrupa Birliği (AB)'nin yaklaşımları ile bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle beraber değişen dünyaya ayak uydurabilmek amacıyla toplumlar eğitim sistemlerini gözden geçirmek ve çeşitli düzenlemeler yapmak durumunda kalmıştır (Ersoy, 2009, 16).

Birey bilgi çağında bir yandan edindiği bilgilere yenilerini ekleme ihtiyacı hissederken bir yandan da iş ve istihdam güvenliğinin azalması sorunu ile baş başa kalmıştır. Küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki yenilikler sonucu ortaya çıkan uluslararası rekabet toplumları insanı merkeze alarak yeni bir kalkınma modeli oluşturmaya itmiştir. Bununla beraber insanı merkeze alan yaşam boyu öğrenme kavramı ekonomik ve istihdam edilebilirlik noktasında ön plana çıkmıştır (Aksoy, 2013, 27).

Yaşam boyu öğrenme sosyal ve ekonomik hayatın merkezinde yer almaktadır. İnkâr edilemeyecek bir nokta da yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen tartışmaların birçoğunun ekonomik boyutta olmasıdır. Adalet, eşitlik, sosyal adalet, herkese öğrenme olanağı verilmesi, daha iyi yaşam koşulları gibi görüşler yaşam boyu öğrenme kapsamında daha sonra ortaya çıkan tartışmalardır (Scales, 2015, 3). Ancak tamamen ekonomik ya da sadece yetişkinlere yönelik öğrenme ile sınırlı olmayan yaşam boyu öğrenme ayrıca aktif yurttaşlık, kişisel tatmin ve sosyal içermenin yanı sıra istihdamla ilgili hususlar da dâhil olmak üzere öğrenmenin hedeflerini vurgulamıştır. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen ve etkili uygulamalara rehberlik eden ilkeler; öğrenciyi merkeze almayı, fırsat eşitliğinin önemini, öğrenme fırsatlarının kalitesi ve uygunluğunu da vurgulamaktadır (EC, 2001, 3).

1970'lerin başında UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ve Avrupa Konseyi gibi topluluklar tarafından ilgilenilmeye başlayan yaşam boyu öğrenme kavramı sosyal, kültürel amaçlar ve hümanist bir bakış açısıyla ele alınmıştır. 1970'lerin ortalarında hükümetlerde gerçekleşen ekonomik sıkıntılar nedeniyle yaşam boyu öğrenme kavramına ilgi azalmış, hümanist bakış açısı tamamen ortadan kalkarken kavram ekonomik boyutta tekrar ele alınmıştır. 1990'ların başında ise yaşam boyu öğrenme kavramı sadece eğitimciler tarafından değil ekonomistler ve sosyologlar tarafından ele alınan faydacı ve ekonomik bir anlayışa bürünmüştür. Bu dönemde UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği

yaşam boyu öğrenme kavramını tekrar ele almışlardır (Beycioğlu ve Konan, 2008, 373-374).

Avrupa Birliğine üye ülkelerde 1996 yılı “Yaşam Boyu Öğrenme” yılı olarak ilan edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yılının amacı bireysel gelişimi ve bireylerin teşebbüs duygusunu desteklemek, onların çalışma hayatına ve topluma uyumunu ve demokratik karar alma sürecine katılımını sağlamak ve ekonomik ve toplumsal değişimlere uyum yeteneklerini geliştirmektir. Avrupa “Yaşam Boyu Öğrenme” yılının içerdiği konular şu şekildedir (EC, 1999):

- Hayat boyu öğrenmeye hazırlık olarak kendi kendine öğrenme yeteneği de dahil olmak üzere, hiçbir ayırım yapmaksızın verilecek herkese açık yüksek kalitede genel eğitimin önemi.
- Çalışma yaşamına yumuşak geçiş için ön koşul olarak ve ileri kişisel gelişim, iş pazarına tekrar uyum sağlama ve kadın erkek arasındaki fırsat eşitliğini sağlamak için temel oluşturacak şekilde tüm gençlere gerekli nitelikleri kazandıracak mesleki eğitimi desteklemek.
- Okul eğitimi ve ön mesleki eğitimle uyumlu olarak ve iş dünyasının ve toplumun yeni ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretimin devamlılığını desteklerken eğitim-öğretimin kalitesini ve şeffaflığını güvence altına almak.
- Bireyleri hayat boyu öğrenme için motive etmek ve hayat boyu öğrenmeye özellikle ihtiyaç duyup şimdiye dek bundan az faydalanan ya da hiç faydalanamayan insanlar için (örneğin: kızlar ve kadınlar) bu öğrenmeyi geliştirmek.
- Bu alandaki kurumlar ve ekonomi dünyası arasında (özellikle de küçük ve orta teşebbüsler) eğitim-öğretim konusunda daha fazla işbirliği.
- Avrupa rekabetçiliği ve yüksek istihdamlı ekonomik gelişme bağlamında hayat boyu öğrenmeye yönelik yeni fırsatlar yaratma ve bunlara katılım sağlama konusunda toplumsal grupların farkındalığını arttırmak.
- Hayat boyu öğrenme perspektifi içinde çocukların ve gençlerin eğitimi ve bu bağlamda oynayacakları rol konusunda ebeveynlerin farkındalığını arttırmak.
- Başlangıç eğitiminin ve devamındaki eğitim-öğretimin Avrupa boyutunun geliştirilmesi, eğitimde işbirliği için bir Avrupa sahasının oluşturulmasının yanı sıra

Avrupa’da karşılıklı anlayış ve hareketliliğin sağlanması, özellikle Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin sistemlerine uyumlu diploma ve derecelerin akademik ve mesleki olarak tanınması konusunda Avrupa vatandaşlarının AB faaliyetleriyle ilgili farkındalıklarını arttırmak ve dilbilim yeteneklerini geliştirmek.

Yaşam boyu öğrenme kavramı olarak öğrenmenin hayatın tümüne yayılmasını ifade ederken gelişmiş kapitalist ülkelerde aktif vatandaşlığı hedeflemekte ve bunun gerçekleşmesi için gereken yeni bilgi, beceri ve değerlere dikkat çekmektedir. Dünyanın diğer ülkelerinde yaşanan geçim ve açlık gibi temel sorunlar bunun yanında okur-yazar olmama ve okullaşma oranının düşük olması gibi temel eğitim sorunlarını ortadan kaldırmayı ifade eden bir kavram olarak da görülmektedir (Sayılan, 2005, 106).

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin önemi

İçinde bulunduğumuz çağın en önemli özelliği toplumsal, ekonomik, sosyal ve kültürel değerler başta olmak üzere birçok değerlerin değişim içerisinde olmasıdır. Bu değişimin gerçekleşmesinin en büyük nedeni de teknolojiyle birlikte hızla yayılan bilgidir (Akkoyunlu, 2008, 11). Değişen ekonomi ve toplumların ihtiyaç duyduğu bilgiye, beceriye sahip olan edindiği bilgiyi, beceriyi uygulayabilen birey yaşam boyu öğrenme kavramında karşılığını bulabilir (Aksoy, 2013, 35).

Yaşam boyu öğrenmenin önemine ilişkin olarak özellikle bu kavramı eğitim-öğretim reformlarının merkezine alıp “Avrupa Yurttaşlığı”nın bir gereği olarak gören Avrupa Birliği’nin çalışmalarını gözden geçirmek doğru olacaktır. Avrupa Birliği’nde yaşam boyu öğrenmenin gelişimine ilişkin olarak 2000 yılı Eylül ayında Memorandum on Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi) sunulmuştur ve bu bildiriye yaşam boyu öğrenmenin önemi üzerinde durularak uygulamaya dönüştürülmesi amaçlanan altı anahtar mesaja yer verilmiştir (EC, 2000):

- **Herkes için yeni temel beceriler**

Amaç: Bilgi toplumuna sürdürülebilir katılımı sağlamak için gerekli becerileri elde etmek ve yenilemek amacıyla öğrenmeye evrensel anlamda ve sürekli erişimi güvence altına almak.

- **İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım**

Amaç: Avrupa'nın en önemli değeri olan "insanları"na öncelik vermek için insan kaynaklarına yatırım seviyesini gözle görülebilir seviyede artırmak.

- **Öğretme ve öğrenmede yenilenme**

Amaç: Çok yönlü ve yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için etkili öğretim ve öğrenme metotları ve bağlamları geliştirmek.

- **Öğrenmeyi değerlendirme**

Amaç: Özellikle yaygın öğrenme ve gayri-resmi (informal) öğrenmede, öğrenme katılımı ve sonuçlarının anlaşılması ve değerlendirilmesi için yollar (yöntemler) geliştirmek.

- **Rehberlik ve danışmanlığı yeniden düşünmek**

Amaç: Herkesin hayatı boyunca, Avrupa'daki öğrenim fırsatlarını öğrenmesi için gerekli yüksek kalitede bilgilere ve tavsiyelere (rehberliğe) kolaylıkla ulaşmasını mümkün kılmak.

- **Öğrenmeyi eve yaklaştırmak**

Amaç: Kendi çevreleri içinde ve uygun olduğu durumlarda bilişim ve iletişim teknolojilerinin desteği ile öğrenenlere hayat boyu öğrenme fırsatlarını mümkün olduğunca yakınlaştırmak.

Avrupa Birliği için yaşam boyu öğrenmeyi uygulamaya koymanın niçin bu kadar önemli olduğunun eşit öneme sahip iki nedeni vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir (EC, 2000):

- Avrupa hiç olmadığı kadar bilgiye dayalı bir topluma ve ekonomiye doğru ilerlemektedir. Güncel bilgi ve ilime erişim ve bu kaynakların kişinin kendi yararına ve toplumun yararına kullanması için duyduğu istek ve yetenekler, Avrupa'nın rekabet gücünü arttıran ve iş gücüne uyum ve istihdamı arttıran temel faktörler olmaktadır.
- Günümüz Avrupalıları hiç olmadığı kadar karmaşık sosyal ve siyasal bir dünyada yaşamaktadırlar. Hayatlarına yön vermek isteyen bireylerin topluma katkıda bulunmaları ve kültürel, etnik ve dil çeşitliliği içinde olumlu bir şekilde yaşamaları beklenmektedir. En geniş anlamda eğitim bu zorlukları aşmayı öğrenmenin ve anlamanın bir anahtarıdır.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenme stratejileri ve ilkeleri

Yaşam boyu öğrenmede stratejiyi destekleyen ilkeler; bireysel, kültürel, toplumsal

ve ekonomik refaha hizmet etmek ve tüm yurttaşların hayat kalitesini artırmak amacıyla eğitim ve öğretimin temel amacından türetilmişlerdir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme için bir strateji geliştirmeyi aşağıdaki ilkeler desteklemelidir:

- Yaşam boyu öğrenme inisiyatifleri; bireysel, kültürel, toplumsal ve yurttaşlıkla ilgili boyutlarda ve ekonomi ve istihdamla ilgili meselelerde denge kurabilmelidir. Ayrıca demokratik ilkeleri ve insan hakları değerlerini de içermelidir.
- Eğitim-öğretimin her safhası yaşam boyu öğrenmenin devamlılığına uygun bir şekilde katkı sağlamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme, kültürel, toplumsal ve ekonomik ilgi ve ihtiyaçlarına göre tüm bireylerin eğitimde gelişmesine imkân sağlayan kapsamlı öğrenme fırsatlarına dayanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmede temel eğitim ve öğretim esastır. Okuryazarlık ve sayı bilgisinin yanı sıra ömür boyunca öğrenmeyi destekleyecek olan temel bilgi, beceri, tavır ve tecrübeleri de içermelidir.
- Yaşam boyu öğrenme; cinsiyet eşitliğine, toplumsal ötekileştirmenin ortadan kaldırılmasına, demokratik topluma katılıma katkıda bulunmanın yanında bireysel becerileri artırmayı, istihdamı yükseltmeyi, mevcut insan kaynaklarını en iyi şekilde kullanmayı amaçlamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme, öğrenme sürecinde bireylerin sorgulama, inisiyatif alma yönlerini ve motivasyonunu artırmak amacıyla, eğitim ve öğretime yönelik, aileyi de içeren, esnek ve yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine ihtiyaç duyar.
- Yaşam boyu öğrenme, öğrenme sürecindeki bireylerin kendi eğitim, öğrenim ve kişisel gelişimlerine yönelik olarak sorumluluk almalarını gerekli kılar ve bu bağlamda, uygun rehberlik ve danışmanlık hizmetinin yetişkin öğrencilere sunulması gerekir.
- Yaşam boyu öğrenme süreci, her aşamasında fırsat eşitliğinin desteklenmesini temel hedef olarak almalıdır.
- Kolektif olarak bireyler, kurumlar, müesseseler, bölgesel yetkililer, merkezi hükümetler, olası toplumsal ortaklıklar ve genel olarak toplum, kendi sorumluluk alanlarında, yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak her anlamda olumlu bir tavır oluşturmalı ve bu tavrı oluşturacak koşulları yaratmalıdır. Eğitim, öğretim ve diğer öğrenme faaliyetlerine katılımı engelleyecek etmenleri de minimuma indirmelidir

(EC, 1999, 21).

2.1.4. Yaşam boyu öğrenme politikaları

1960'da Kanada'da toplanan Montreal Konferansında yaşam boyu eğitimin ilkeleri ve temel rolü ortaya konmuş ve hükümetlerin gelecekteki politikaları için yaşam boyu eğitim bir amaç olarak belirlenmiştir (Bilir, 2005, 153). İlk olarak ekonomik bir yapı olarak kurulan Avrupa Birliği ise 1970'li yıllara kadar eğitim konusunda herhangi bir politikayı gündemine almamıştır. Eğitim ile ilgili olarak ilk atılım 1973 yılında hazırlanan "Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası"dır. 1993 yılında "sürekli eğitim"e vurgu yapan "Yeşil Bülten" hazırlanmıştır. 1995 yılında Avrupa Birliğinin amaçları ve yapılması gerekenleri içeren ve 'Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme' başlığını taşıyan "Beyaz Bülten" yayımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi ve anlamının açıklanması amaçlanarak 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" ilan edilmiştir (Kıvrak, 2007).

Mart 2000'de toplanan Lizbon Avrupa Konseyi bilgi temelli ekonomi ve topluma başarılı geçişe yaşam boyu öğrenmenin eşlik etmesi gerektiğini doğrulamaktadır (EC, 2000). Lizbon Avrupa Konseyi'nde, Avrupa hükümet yetkilileri, sürdürülebilir ekonomik büyüme ve sosyal uyum ile Avrupa'nın dünyanın en dinamik ve rekabetçi ekonomisi haline gelmesi için on yıllık bir strateji geliştirmişlerdir. Yaşam boyu öğrenme, bu uzun vadeli strateji ve Avrupa sosyal modelinin temel bir bileşeni, bir ana unsurdur. Avrupa Komisyonu'nun 2000 yılında sunduğu Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi ise (Memorandum on Lifelong Learning) vatandaşlık, sosyal uyum ve istihdam gelişimi için önemli bir politika olarak yaşam boyu öğrenmeyi tanımlamaktadır. (Gvaramadze, 2007, 125-126). Hake'e göre (2005, 19-20) 2000 yılından bu yana Avrupa Birliği'nin sosyal politikaları ve ekonomik yapısında yaşam boyu öğrenme merkezde yer almıştır. Yukarıda da bahsi geçen Lizbon Stratejisi Avrupa Konseyi Hükümet Başkanları toplantısında Avrupa'nın dünya çapında yarışabilecek güçlü bir ekonomiye sahip olması için bir dizi 2010 hedefi belirlenmiştir. Lizbon Stratejisine katkı getirmek için 2001 Stockholm Eğitim Bakanları toplantısında 2010'a kadar gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlar şöyledir:

- AB eğitim ve yetiştirme sistemlerinin etkililik ve kalitesini artırmak,
- Eğitimin herkese açık olduğundan emin olmak,
- Eğitim ve yetiştirmeyi daha geniş dünyaya açmak.

Bu belgeden sonra Avrupa Komisyonu tarafından “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality” (2001) adlı politika metni ortaya çıkarılmıştır. Metinde Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde ve Avrupa Birliği ile ilgili kurumlarda yaşam boyu eğitimle ilgili tartışmalarda ortaya konan veriler bulunmakta ve Avrupa’yı bir yaşam boyu öğrenme alanı yapmanın koşulları tartışılmaktadır (Bağcı, 2011, 145).

1995-2000 döneminde Socrates, Leonardo Da Vinci II ve Youth programları ve 2000-2006 döneminde Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci ve Grundtvig programları başlatılmıştır. 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programı “Hayat Boyu Öğrenme Bütünleştirilmiş Programı” olarak adlandırılmış ve içeriğinde Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet Programı, Çapraz Program (Politika geliştirme, dil öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri, yaygınlaştırma) olmak üzere altı program bulundurmaktadır (Aksoy, 2013, 40-42).

2.1.5. Yaşam boyu öğrenme becerileri

Yaşam boyu öğrenmenin hayata geçirilmesinde yaşam boyu öğrenme becerileri önemli bir konumdadır. Kendi kendini denetleyebilen, üst düzey düşünebilen, sorumluluk alabilen, bağımsız karar verebilen, problem çözebilen, bilgiye ulaşma ve bilgiyi almada istekli olabilen, etkili iletişim kurabilen, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilen, öğrenmeye istekli ve bilgisayar teknolojisi ile ilgili çeşitli becerilere sahip kişiler yaşam boyu öğrenen bireylerdir (Demirel, 2009, 702).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu yaşam boyu öğrenme için sekiz anahtar beceri belirlemiştir (Recommendation Of The European Parliament And Of The Council, 2006):

- **Anadilde iletişim:** Anadilde iletişim görüşleri, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve fikirleri hem sözel hem de yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), toplumsal ve kültürel her durumu dilsel etkileşimle uygun ve yaratıcı bir şekilde ifade eder ve açıklar.
- **Yabancı dillerde iletişim:** Yabancı dillerde iletişim büyük oranda anadilde iletişimin temel beceri ve boyutlarını kapsar. Aynı zamanda yabancı dillerde kültürlerarası anlaşmayı sağlayan bir beceridir. Bireylerin iletişimin dört boyutundaki (dinleme, konuşma, yazma, okuma) beceri seviyeleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık bireyin sosyal ve kültürel geçmişine, çevresine, ihtiyaç ve

ilgisine göre de değişir.

- **Matematiksel yeterlilik ile fen ve teknolojide temel yeterlilikler:** Matematiksel beceri, matematiksel düşünmeyi günlük yaşamda çeşitli problemleri çözmek amacıyla uygulama ve geliştirmektir. Sağlam bir matematik becerisi oluşturmada bilginin yanı sıra süreç ve pratik de önemlidir. Matematiksel beceri; farklı derecelerde, kişinin düşünce (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve gösterimde (formüller, modeller, yapıları, grafikler, şemalar) matematiksel yöntemleri kullanma becerisi ve istekliliğini içerir. Bilimsel beceri bir uzmanlık alanındaki tüm bilginin ve metodolojinin (yöntembilim) doğayı açıklamak için soru sorma ve bu sorulara kanıt temelli yanıtlar oluşturmak amacıyla kullanılmasındaki yeterlik ve istekliliği ifade eder. Teknoloji becerisi, insanların bilinen ihtiyaç ve isteklerine yanıt amacıyla bilgi ve metodoloji uygulanmasıdır. Bilim ve teknoloji becerisi insanların faaliyetleri ve bir vatandaş olarak sorumluluklarının sebep olduğu değişikliklerin algılanmasını sağlar.
- **Dijital beceri:** Dijital beceri, bilgi toplumu teknolojilerinin iş, eğlence, iletişim için güvenli ve eleştirel kullanımını içerir. Dijital beceri bilgi ve iletişim teknolojindeki temel becerilerle desteklenir: bilgiyi değerlendirme, depolama, üretme, kullanma ve onu değiştirebilmek için bilgisayarı etkin kullanma ve internet üzerinden işbirliği ağlarına katılma.
- **Öğrenmeyi öğrenme:** Öğrenmeyi öğrenme, kişinin hem bireysel hem de gruplar halinde kendi öğrenimini organize etmesi, zamanı ve bilgiyi etkin kullanabilmesiyle beraber öğrenmeye devam etme yeteneğidir. Bu beceri kişinin öğrenme süreci ve ihtiyaçlarının farkında olmasını, uygun fırsatları tespit etmesini ve başarılı olmak için engellerin üstesinden gelebilmesini içerir. Öğrenmeyi öğrenme; yeni bilgi ve becerilerin kazanımı, işlenmesi, özümsemi ve kişiye rehberlik etmesi anlamına gelir. Bilgi ve yeteneklerin kullanımını önceki öğrenmeler ve yaşam deneyimleri destekler. Motivasyon ve kendine güven ise bireysel yetkinlik için önemlidir.
- **Sosyal ve yurttaşlıkla ilgili beceriler:** Bu beceri sosyal ve iş yaşamında bireyin yapıcı ve etkin katılımını sağlayan davranışların her türünü kapsar ve bireysel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinliği içerir. Giderek değişen toplumlarda ortaya çıkabilecek çatışmaların çözümünde sosyal hayata demokratik katılım için de gerekli bir beceridir.

- **Girişimcilik duygusu:** Kişinin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğidir. Bu beceri; yaratıcılık, yenilik risk alma ve hedefleri başarmak amacıyla projeleri planlama ve yönetmeyi içerir. Bu beceri, bireyleri ev ve toplumdaki günlük yaşamında desteklediği gibi aynı zamanda iş yerinde fırsatların farkında olmasını ve yakalanmasını, sosyal ve ticari faaliyetlere katkıda bulunulması için gerekli bilgi ve beceriler için temel oluşturur. Aynı zamanda etik değerlerin farkında olunmasını ve iyi yönetimin desteklenmesini içermelidir.
- **Kültürel bilinçlenme ve ifade becerisi:** Duygu, düşünce ve tecrübelerin müzik, sanat, edebiyat gibi çeşitli yollarla yaratıcı bir şekilde ifade edilmesindeki önemin idrak edilmesidir.

Bu sekiz beceri aktif vatandaşlık, sosyal uyum ve istihdam yaratılmasında belirleyici rol oynamaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecinde bu özelliklere sahip bireylerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili faaliyetlere katılmada daha istekli olabileceği düşünülmektedir. Akkoyunlu'ya (2008, 14) göre yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyin özellikleri şunlardır:

- Meraklı olması
- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili olması
- Bilgi okuryazarı olması
- Örgütlenme becerisine sahip olması
- Öğrenme becerilerine sahip olması

Otten ve Ohana (2009, 31) söz konusu sekiz anahtar becerinin kazanılmasında eğitim ve öğrenme sürecinin hedeflemesi gerekenleri şu şekilde açıklamaktadırlar: Katılımcıların duyularını ve yaratıcı potansiyellerini tam olarak kullanmalarını sağlayan bütünsel öğrenme deneyimlerinin, kendi hayal güçlerinin, yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik öğrenci ve öğretmenlerin kapasitesini geliştirmek, katılımcıların kültürlerini yansıtmaya yeteneğini ve kültürel farkındalığını arttırmak.

Yaşam boyu öğrenen bireylerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme gibi faktörlerin ele alınması gerektiği düşünülmüş ve bu kavramlar yaşam boyu öğrenme eğilimleri olarak ifade edilmiştir (Coşkun, 2009, 53).

2.1.6. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşam boyu öğrenen bireylerde olması gereken özellikleri ifade etmektedir.

- **Motivasyon:** Motivasyon diğer bir deyişle güdülenme bireyin bir şeyler yapmak için harekete geçmesi demektir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenme için gerekli ön şartı yerine getirmemiş demektir. Öğrenen bireyin öğrenme sürecinde katıldığı etkinlikleri anlamlı, değerli ve faydalı bulması öğrenme motivasyonu olarak tanımlanabilir. Öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal faktörler olabilir. İçsel faktörler daha çok öğrenme ve başarıya karşısındaki tutumlar, ilgiler, dikkat düzeyi ve kişilik özellikleri gibi duyuşsal, sosyal ve fiziksel durum ile ilgilidir. Dışsal faktörler ise ödül, ceza, baskı rica gibi kişiye dışarıdan verilen pekiştiricilerin etkisi ile ilgili olmakla birlikte bireysel özelliklere göre de etkililiği değişmektedir (Akbaba, 2006, 343-348).

Yetişkinlerin öğrenme çabalarının kendi seçimlerinin bir sonucu olabileceği ve daha çok içten güdülendikleri varsayılır ancak yetişkinlerin motivasyonunun kaynağı eğitsel, sosyal ve ekonomik gibi birçok nedene dayanabilir. Yetişkinler hayatlarında değişiklik yapmak, ilgi geliştirmek veya yeni beceriler edinmek istediklerinde, hayat koşullarındaki değişimler, işsizlik gibi önemli durumlarda öğrenme yaşamına dönebilir (Scales, 2015, 101).

- **Sebat:** Sebat kelime anlamı olarak “sözünden veya kararlarından dönmeme, bir işi sonuna değin sürdürme” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Bu durumda yaşam boyu öğrenen bir bireyin öğrenme sürecini devam ettirebilmesinde güdülenme kadar öğrenmede kararlılığının yani sebat göstermesinin de önemi görmezden gelinmemelidir. Güdülenmenin sürdürülebilmesi ve farklı biçimlerde devam edebilmesi bireyin öğrenmede gösterdiği kararlılığa yani sebat haline bağlıdır (Coşkun ve Demirel, 2012, 110).
- **Meraklılık:** Merak, “bireyin bir şeyi anlama veya öğrenme için duyduğu istek” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). Meraklılık güdülenmenin merkezini oluşturur ve meraklı bir birey öğrenme sürecinde araştırma, problem bulma, soru sorma ve irdeleme eğilimindedir. Duyuşsal açıdan meraklı insanlar, sorulmamış sorulara, gizli gerçeklere, farklılıklara karşı duyarlı olmakla birlikte kendi bilgisinde ve anlayışındaki eksiklikleri belirleyebilmektedir (Demirel ve Coşkun, 2009, 112).

- **Öğrenmeyi Düzenleme:** Öğrenen bireylerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeleridir. Öğrenmeyi düzenleme bireylerin kendi gelişimlerini yönetmelerini, öğrenme sürecinde bağımsız hareket ederek ilerlemelerini de destekleyebilir. Öz düzenleme bireyin kendi davranışlarını gözlemleyerek kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekirse davranışlarını kendi belirlediği ölçütlere uygun hale getirmesidir (Senemoğlu, 2009, 231). Sosyal bilişsel kuramın kurucusu Bandura tarafından ele alınan öz düzenleme kapasitesi bireyin gerçekleştireceği süreçlerde kendi ilgi, yetenek ve kapasitesinin farkında olması üzerinde durmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin kendisini tanıyarak kendi öğrenme sürecinde kullandığı her türlü öğrenme etkinlikleri ve stratejileri olarak ifade edilebilir (Çiltaş, 2011, 2-3). Birey öz-düzenlemeye dayalı öğrenme sürecine yalnızca davranışsal olarak değil üstbilişsel ve motivasyonel olarak aktif katılımlı olmalıdır. Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenenler karşılaştıkları zor durumlarda üstbilişsel stratejilerini kullanarak kendi zayıf ve güçlü yönlerinin tespitini de yaparak gelişimleri için öğrenme düzeyi ve becerilerine odaklanırlar (Özbay ve Daşöz, 2016, 1443-1444).

2.1.7. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme

Ülkemizde yaşam boyu öğrenme ile direkt alakalı olan bir yasa ya da yönetmelik mevcut değildir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak kalkınma planları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim şuralarından ve alternatif şuralardan söz edebiliriz. 1963-2018 yıllarını kapsayan on tane kalkınma planı hazırlanmıştır. Bu planlarda yaşam boyu öğrenme kavramına değinilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’da ise yaygın ve örgün eğitimin birbirini tamamlaması gereği ile bölümleri açıklanmıştır (Duman, 2005, 34-41). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgeleri de Türkiye’nin gündemine yaşam boyu öğrenmeyi aldığının göstergeleri olmuştur.

2.1.7.1. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme stratejileri ve ilkeleri

Türkiye’de toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek yaşam boyu öğrenme sistemi oluşturabilmek ve bunu devamlı kılmak adına ‘Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belge’leri hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, 5).

2009-2013 dönemlerini kapsayan 5 Haziran 2009 tarihinde Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde 'Hayat Boyu Öğrenme Altyapısının Güçlendirilerek Kaliteli Öğrenmeye Erişimin Kolaylaştırılması' başlığı altında 16 önceliğe yer verilmiştir (MEB, 2009, 11-39):

1. "Hayat boyu öğrenmenin eş güdümü için tarafların görev ve sorumluluklarının açıkça belirtildiği bir yasal düzenlemenin yapılması,
2. Toplumsal farkındalık artırılarak hayat boyu öğrenme kültürünün oluşturulması,
3. Etkin izleme, değerlendirme ve karar verme için veri toplama sisteminin güçlendirilmesi,
4. Tüm bireylere okuma yazma becerisi kazandırılarak okuryazar oranında artış sağlanması,
5. Temel eğitim başta olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanması,
6. Eğitim kurumlarının fiziki altyapısı ile eğitici personel sayısının ve niteliğinin ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi,
7. Öğretim programlarının değişen ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenmesi,
8. Bireylerin çağın değişen gereksinimlerine uyum sağlayabilmeleri amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının etkin hale getirilmesi,
9. Hayat boyu öğrenmeye katılım sürecinde dezavantajlı bireylere özel önem verilmesi,
10. Hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi,
11. Mesleki yeterlilik sistemi aktif hale getirilerek kalite güvence sisteminin kurulması,
12. Öğretim programları arasındaki ve okuldan işe-işten okula geçişlerin kolaylaştırılması,
13. İşgücünün niteliğinin uluslararası rekabet edebilir seviyeye ulaştırılması,
14. Hayat boyu öğrenmenin finansmanının taraflarca paylaşılmasının sağlanması,
15. Hayat boyu öğrenme kapsamında uluslararası işbirliğinin ve hareketliliğin artırılması,
16. Yaşlıların sosyal ve ekonomik hayata etkin katılımlarını artırmak üzere hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin desteklenmesi."

2014-2018 dönemlerini kapsayan 13.05.2014 tarihinde Yüksek Planlama Kurulunca kabul edilen Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde ise şu öncelikler belirlenmiştir (MEB, 2014):

- “Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
- Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması,
- Hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması,
- Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi,
- Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi,
- Hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi.”

2.1.7.2. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve uygulamaları

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yaşam boyu öğrenme konusunda genel ilkeleri 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda örgün ve yaygın eğitim (yetişkin eğitimi) politikalarının belirlenmesi ve geliştirilmesinde, genel sorumluluk MEB'e verilmektedir. Kanununun 18, 40 ve 41. maddelerinde yaşam boyu öğrenmeye dair dolaylı anlatımlar mevcuttur. Kanununun 18. maddesinde yaygın örgün ve algın eğitimin eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsadığı belirtilirken 40 ve 41. maddesinde yaygın eğitim amaçları ile bölümleri üzerinde durulmuştur (Kaya, 2014, 95-96). Eğitim sistemimizin temelini oluşturan bu 64 maddelik kanunun yalnızca üç maddesinin yaşam boyu öğrenme kavramına vurgu yapması dikkat çekici bir noktadır. Bununla birlikte dikkat çekici başka bir nokta Avrupa Komisyonu üye ve Türkiye’de dâhil aday ülkelerle birlikte 31 ülkeye yaşam boyu öğrenme siyasetleri ile ilgili ilerlemeleri izlemek, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi için neler yapıldığını ortaya çıkarmak maksatlı sorular yönetmiştir. Türkiye 2003'te bu sorulara şöyle cevap vermiştir (Hake, 2005, 24): “Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yaşam boyu öğrenme konusunda genel ilkeleri 1973 yılında kabul edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme konusunda bireylerin cesaretlendirilmesi Milli Eğitim Bakanlığının görevidir. Bireylere her düzeyde eğitim sunabilecek kurumlar ve olanaklar vardır. Bu kurumlar bireyler için ekonomik, kültürel, sosyal gelişimlerine olanak tanıyan fırsatlar sunmaktadır.”

1963-2005 yılları arasında sekiz adet beş yıllık kalkınma planı yayımlanmıştır. Bu planları ve yaşam boyu öğrenmeye dair ele alınan konuları şöyle sıralayabiliriz (Duman, 2005, 35):

- **Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-66):** Toplum kalkınması aynı topraklar üzerinde yaşayan halkın eğitimi açısından önemli görülerek halk eğitimi toplum kalkınması içerisinde ele alınmıştır.
- **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-72):** Yaygın eğitim başlığı altında yetişkin eğitimi konusu ele alınmış kadınların eğitimi ve okuma yazma eğitimine büyük bir öncelik verilmiştir.
- **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-89):** Yaygın eğitim kurumlarının yetişkinlere yaşam boyu eğitim sunacak kurumlar olarak yeniden tanımlanması gerektiği belirtilerek örgün ve yaygın eğitimin bütünüyle değiştirilmesi önerilmiştir.
- **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-94):** Bütçeden eğitime ayrılan ödenekten yaygın eğitime %7,5 pay ayrılması gözetilmiş olup piyasanın ihtiyaç duyulan insan profilini yetiştirebilecek bir yaygın eğitimin planlanması gerektiği ve kişilere istihdama yönelik beceriler kazandırmaya yönelik eğitim etkinlikleri verilmesi bu noktada da iş ve işçi bulma kurumu ile işbirliği yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
- **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000):** Yaygın eğitimin nicelik ve nitelik olarak geliştirilerek örgün ve yaygın eğitim kurum ve programları arasında her aşamada yatay ve dikey geçişlere imkân sağlayan esnek bir yapının oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır. Eğitim ve öğretimini tamamlayıp hayata atılan veya herhangi bir sebeple eğitimini tamamlayamamış bireylere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilecek imkânların sağlanması gerekliliği ifade edilmiştir.

2001 ve 2006 dönemlerini kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenme kavramı eğitimin amaç, ilke ve politikaları başlığı altında 676 ve 693. maddelerde ele alınmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2001):

“676. Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğretme, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetilen bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir.”

“693. Toplumda hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacak, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir.”

2007-2013 dönemlerini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında ‘Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlı Hale Getirilmesi’ başlığı altında mesleki eğitimin işgücü piyasasındaki gelişmelere cevap verecek nitelikte olmadığına vurgu yapılmış ve mesleki eğitimin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur (Kalkınma Bakanlığı [KB], 2007).

2012 yılında Devlet Planlama Teşkilatı, Kalkınma Bakanlığı olarak değiştirilmiştir. DPT, 2002 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarını yürüten Ulusal Ajans görevi de görmekteydi (Ünsal, 2007, 80-81).

2014-2018 dönemlerini kapsayan Onuncu Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenmeye, eğitim başlığının politikalar alt başlığında 144. maddede vurgu yapılmıştır (KB, 2014):

“144. Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir.”

17. Millî Eğitim Şurası’nın “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığının alt başlıklarından biri de “Hayat Boyu Öğrenme” olmuş ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak 26 karar alınmıştır (MEB, 2009, 5).

2.2. Okuryazarlık Kavramı ve Türleri

Okuryazar kavramı hakkında günümüze kadar birbirinden farklı olarak birçok tanım yapılmış ve bunun nedeni olarak da yaşanan çağda koşulların değişmesi, ihtiyaçların çeşitli hale gelmesi ve okuma-yazma öğretimi anlayışının gelişmesi ifade edilmiştir. Yazılı işaretler en basit şekliyle algılandığında okuryazarlık başlamakta olup eskiden yalnızca adını okuyup yazabilen, imzasını atabilen bireylere okuryazar deniliyordu (Güneş, 1994, 499). Okuryazar kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlanmakta iken okuryazarlık kavramı “okuryazar” olma durumu olarak ifade edilmiştir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015).

Okuryazarlık ile ilgili diğer tanım ve ifadeler bilimsel nitelikteki çalışmalarda şöyle geçmektedir:

Okuryazarlık, bireyin basılmış bilgileri günlük faaliyetlerinde, evde, işyerinde ve topluluk içinde anlama ve kullanma becerisini, hedeflerine ulaşması ve bilgi potansiyelini geliştirmesini ifade eder (Tuijnman, 2000, 9). Okuryazarlık, okuma ve yazmanın temel niteliklerini kapsamanın ötesinde onların başarıya götüreceği fonksiyonlarını anlamak, gerçekleştirmek ve genel yeteneği şekillendirmektir (Bawden, 2001). Okuryazarlık, 21. yüzyıldan itibaren dijital ortamların ön plana çıkmasından çok etkilenen bir kavram olmuş ve bireylerin farklı ve çok boyutlu okuryazarlık özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Bu özellikler ise şunlardır (New Media Consortium, 2005, 2-3; Akt. Özel, 2013, 55):

- İşitsel, görsel ve dijital okuryazarlık yetenek ve becerilerinin birleşimini içermektedir.
- İmge ve seslerin gücünü anlama, dijital ortamı yönetme ve değiştirme, dijital bilgiyi yayma ve bilgiyi yeniden yapılandırarak uygulama becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir.
- Bilginin ve yayılım biçiminin gelişimiyle beraber ortaya çıkan çok işlevli okuryazarlık söz konusudur.
- Bilgiyi üretmek, ifade etmek, değerlendirmek ve yorumlamak önemlidir.
- Etkili iletişimi teşvik etmektedir.
- Duygusal tepkileri geliştirmek için medyanın kullanılmasını gerektirmektedir.
- Bireylerin öğrenme yöntemlerini değiştirme kapasitesine sahiptir ve öğrenmede heyecan verici yeni yollardan yararlanmak için bireyleri düşünmeye sevk etmektedir.

Kellner ve Share'e göre (2007, 4) okuryazarlık; okumak, yorumlamak, metinler ve eserler üretmek için bilgi ve beceri edinmekle birlikte bir kültüre ve topluluğa tam olarak katılmak için entelektüel araçlar ve kapasiteler kazanmaktır. Batı kültürü içerisinde oluşmuş anlamıyla okuryazarlık; kişinin yazı sembollerini anlamlandırarak sözel olarak ifade etmesiyle birlikte hayatın akışında nesne ve olayları algılama durumu ve yaşadıklarına anlam yüklemesidir (Aşıcı, 2009, 11).

UNESCO'ya göre (2013, 26) okuryazarlık; farklı çeşitlerdeki yazılı materyalleri, kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve temel hesap

yapma becerisidir. Toplumun geniş katımlı topluluklarına hitap edebilmek için bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşması için bireye olanaklar sağlayan kavramdır. Modern yaşamda ihtiyaç duyulan okuryazarlık, özellikle dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, kitle medya okuryazarlığı ve sosyal medya okuryazarlığı gibi yeni teknolojilerle ilgili olan yeni formlara da girerek, müfredatta da dikkate alınır.

Okuryazarlık ile ilgili olarak yukarıdaki tanımlamalar göz önüne alındığında kavramın en basit tanımıyla yazılı işaretleri anlama ve yorumlama olmaktan çıktığı günümüz bilgi toplumunda kişinin kazanılan bilgi ve becerilerle güçlü bir potansiyele sahip olmasını da karşılayan bir kavrama işaret ettiği görülmektedir.

UNESCO herkes için okuryazar bir dünya vizyonunu geliştirerek, 1946 yılından bu yana küresel okuryazarlık çabalarının ön saflarında yer almaktadır. Eğitim hakkının ayrılmaz bir parçası olarak yaşam boyunca okuma yazma becerilerini kazanma ve geliştirme düşüncesindedir. Okuryazarlığın “çoğaltıcı etkisi” insanları güçlendirir, onların topluma tam olarak katılmalarını sağlar ve geçim kaynaklarını iyileştirmeye katkıda bulunur (UNESCO, 2017). UNESCO kuruluşundan bu yana okuryazarlığa büyük önem vermiş ve okuryazarlığı, insanları dolayısıyla da toplumu güçlendirecek, yoksulluğun önüne geçecek bir kavram olarak görmektedir.

Bilgi toplumunun aynı zamanda teknoloji çağına hitap ettiği günümüzde okuryazarlık işlevsel bir hal almış ve birçok özelliğe hitap eder olmuştur. Yalnızca bilgiyi ifade etmek ve yorumlamak değil bilgi üretme, etkili iletişim kurma, öğrenme yöntemlerini geliştirme ve değiştirme, dijital bilgileri yöneterek yayma ve uygulama gibi bir dizi beceriye de hitap etmektedir. Zaman içinde farklı bilgi ve becerilere işaret eden okuryazarlık çeşitli türlerde karşımıza çıkmaktadır. Okuryazarlık kavramı, 1990 yılının Birleşmiş Milletler tarafından “Uluslararası Okuryazarlık Yılı” olarak ilan edilmesi ile yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Okuryazarlık kavramına yüklenen anlamın değişmesiyle birlikte akademik olarak her disiplinin kendi penceresinden baktığı farklı okuryazarlık tanımları ortaya çıkmıştır. Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Hukuk, Çevre, Harita, Teknoloji okuryazarlığı; Eleştirel ve Politik okuryazarlık gibi kavramlar bu sürecin bir ürünüdürler (Gençtürk ve Karatekin, 2013). Bu kavramlara ek olarak uluslararası yazında daha çok kullanılan ancak ülkemizde de yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan Sağlık okuryazarlığı kavramından da söz edebiliriz. Sağlık okuryazarlığı, ilaçların doğru kullanımı, sağlık hizmetlerinden nasıl yararlanılacağına bilgisi, özbakım ve hastalık

yönetimi, sahip olunan tıbbi cihazların kullanımı gibi sağlıkla ilgili davranış bilgilerini kavrama ve değerlendirme yetilerini kapsamaktadır (Yılmaz ve Tiraki, 2016, 142). Önal'a göre (2010, 106) bilgiyi özümseyerek hayatlarında önemli değişimler yaratabilen okuryazar bireylerin edindikleri bilgiler üzerine yeni okuryazarlık türlerini de koymaları gerekmektedir. Yeni okuryazarlık türlerinin toplumun değişen şartlarına uyum sağlamada kişide ve toplumda büyük farklılıklar yaratacağı bir gerçektir. Öğretmen eğitiminde de yeni okuryazarlıklar üzerine odaklanmak ve öğretmenlerin bu noktada donanımlı hale getirilmesi gelecek nesillerin eğitimi açısından önem teşkil etmektedir (Adıgüzel, 2005).

2.2.1. Bilgisayar okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı, temel bilgisayar kullanma becerilerine sahip bireylerin bilgisayar teknolojilerini de etkin bir şekilde kullanması demektir. Bilgisayarda çizim yapma, rapor yazma gibi temel işlemleri yapabilen her birey bilgisayar okuryazarıdır (Kızıllı, 2007, 13). Donanım, yazılım, sistemler, ağlar (yerel alan ağları ve internet) ve de bilgisayarın, telekomünikasyon sistemlerinin diğer tüm bileşenlerini içeren bilgi ve iletişim teknolojilerini anlamak için gerekli bilgi ve becerileri ifade eder (Lau, 2006, 8). Bilgisayar okuryazarlığının anlamı bilgisayarınızın kontrolünü elinizde tutmanız ve onun sizi kontrol etmesine izin vermemeniz demektir (Bawden, 2001).

2.2.2. Medya okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, CD-ROM, DVD, mobil telefonlar, PDF metin biçimleri JPEG formatındaki fotoğraf ve grafikler ile gazete, dergi, radyo, televizyon yayınlarının sunulduğu ortamları ve biçimlerinin tümünü anlamakla birlikte bunlarla ilgili bilgi ve beceri elde etmektir (Lau, 2006, 7). Buckingham (2009), tarafından medya okuryazarlığı eleştirel düşünme ve dinamik katılımı hedefleyen tarafla vurgulanmıştır. Buna göre medya okuryazarlığı gençlere bir medya kullanıcısı olarak medya mesajlarını doğru okuyabilme ve aynı anda gençlere istekleri yönünde bireysel medya mesajlarını oluşturma fırsatını sağlayan eleştirel ve yaratıcı yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimidir (Çakmak, 2010, 12-13). Medya okuryazarlığının niçin önemli olduğu şöyle açıklanmaktadır (Center for Media Literacy, 2008):

- Medyanın merkezî demokratik süreçlerimize etkisi,
- Yüksek medya tüketimi oranı ve medya aracılığıyla oluşan toplumsal doyum,

- Medyanın algıları, inançları ve tutumları şekillendirmedeki etkisi,
- Görsel iletişimin ve bilgilerin artan önemi,
- Toplumdaki bilgilerin önemi ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı.

Medya toplumlari etkileyen ve onlara yön veren önemli bir güç olmakla birlikte öğretmen eğitiminde de önem arz etmektedir. Medya okuryazarı olan bir öğretmen öğrencisine rol model olmalıdır çünkü medya, bireye eleştirel düşünmeyi ve bu yolla yeni öğrenme yolları keşfetmeyi sağlar (Adıgüzel, 2005).

2.2.3. Ağ okuryazarlığı

Ağ okuryazarlığı, genel ağ sistemini ve sistemin görevlerini tanıma, günlük ihtiyaçları karşılama, sorun çözümede ağ hakkındaki bilgileri doğru kullanma ve fonksiyonunu anlamlandırma, ağ bilgisinin ortaya çıkma, yönetilme ve işlevsel hale getirilme evrelerinin bilinmesidir (Kızılaslan, 2007, 14).

McClure (1994, 119), ağ okuryazarlığını şöyle tanımlamıştır:

- Küresel ağa bağlı bilgi kaynaklarının ve hizmetlerinin kapsamını ve kullanımlarını tanıma,
- Problem çözümede ve temel yaşam aktivitelerini gerçekleştirirken ağa dayalı bilgilerin rolünü ve kullanımını anlama,
- Ağa dayalı bilgilerin üretildiği, yönetildiği ve sunulduğu sistemin bilinmesi (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 1996).

Ağ okuryazarlığı -ağ aracılığıyla elektronik bilgiyi tanıyabilme, erişebilme ve kullanabilme yeteneği- eğer profesyonel ve kişisel yaşamlarında üretken ve etkin olmak istiyorlarsa bugünün vatandaşları için kritik bir beceri olacaktır (McClure, 1994, 115).

Eisenberg ve Berkowitz (1991, 5) ağ okuryazarlığı becerilerini şöyle ifade etmiştir:

- Belirli amaçlar için gerekli bilgiyi tanımlama,
- Etkili bilgi alma yöntemleri, becerileri ve araçları olan ağlardan ihtiyaç duyulan bilgileri bulma,
- Verilen bir konuda ağa bağlı bilgilerden edinilen bilgileri seçme ve değerlendirme,
- Ağ bilgisini geliştirmek için diğer kaynaklardan ağa bağlı bilgileri elde edip işleme ve düzenleme,

- Problem çözüme ve yaşam boyu öğrenme için ağı bağlı bilgileri kullanma, analiz etme ve sunma (IFLA, 1996).

2.2.4. Görsel okuryazarlık

Görsel göstergeler yoluyla düşünme, öğrenme ve kendini ifade etme anlamlarını karşılayan görsel okuryazarlık, teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı görsel unsurların bir sonucudur. Görsel okuryazarlık becerilerine sahip bireyler toplumun gelişiminde ve kişilerin yaşam standardını yükseltmede etkili olan yorumlama, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerine sahiptir (Özel, 2013, 64-65).

Günümüz iletişim ve öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan görsel okuryazarlık nitelikleri şu şekilde sıralanmaktadır (İşler, 2002, 159-160):

- Görsel mesajların anlamlarını yorumlama, anlama ve değerlendirme,
- Görsel tasarım temel ilke ve kavramlarını hem uygulayarak hem de çözümlenerek daha etkili bir iletişim gerçekleştirme,
- Geleneksel yöntemler ile birlikte bilgisayar ve diğer teknolojik araçları kullanarak etkili görsel mesajlar üretme,
- Karşılaşılan problemlere kavramsal çözümler üretebilmek için görsel düşünme biçimini kullanma.

2.2.5. Dijital okuryazarlık

Dijital okuryazarlık, dijital bilginin anlaşılması, değerlendirilmesi ve bütünleştirilmesini kapsayan geniş bir terimdir; dijital içerik yaratmak, bilgiyi paylaşmak ve sorunları çözmek için harekete geçmektir (ACRL, 2012, 3).

Dijital teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte dijital araçları kullanmak ve bu sayede bilgiye erişmek önem kazanmıştır. Dijital okuryazarlık bireylerin dijital ortamları ve kaynakları tanımlama, yönetme, değerlendirme ve sentezlemesi ile birlikte bu kaynaklara erişerek onları farklı dijital ortamlarda kullanabilmesi ve yeni bilgiler oluşturmasını ifade etmektedir. Dijital okuryazarlık, bireyin dijital kaynaklara erişimi ve bunu diğer dijital kaynaklarla bütünleştirmesi, edindiği bilgileri farklı ortamlarda sunma becerisidir. Tüm bu davranış ve niteliklerin farkındalıkları oluşturularak yaşamın tümüne yansıtılması ile kavram amacına ulaşmış sayılacaktır (Martin, 2005, 135-136; Akt. Özel, 2013, 66).

2.2.6. Kütüphane okuryazarlığı

Kütüphane okuryazarlığı, kütüphanelerdeki bilgileri arama ve onlara ulaşma ile beraber kütüphaneyi etkili kullanabilme becerilerini ifade eder. Kütüphane okuryazarlığı kavramı bilgi okuryazarlığı kavramından önce ortaya çıkmıştır. Kapsamı dar olmakla beraber bilgi okuryazarlığının vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Balcı, 2013, 25-26). “Bibliyografik eğitim” ve “kütüphane becerileri” gibi kavramlarla benzer özellikleri ve anlamları taşıyan kütüphane okuryazarlığı, basılı ortamlarda bulunan bibliyografik kaynaklar ile elektronik ortamda bulunan çevrimiçi kütüphane kataloglarının, veri tabanlarının, arama motorlarının nasıl kullanılacağını kullanıcılara öğretmeyi hedefler (Özel, 2013, 59).

2.2.7. Bilgi okuryazarlığı kavramı ve gelişimi

Bugünün bilgi toplumunda ana bir kavram olan bilgi okuryazarlığı ilk kez 1974’te Amerikan Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association) başkanı sıfatıyla Paul Zurkowski Kütüphane ve Bilgi Bilimi Ulusal Komisyonu [National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)] için hazırlamış olduğu bir raporda kullanmıştır. Bu raporda Zurkowski bilgi okuryazarlığını: “İşlerini gerçekleştirirken bilgi kaynaklarının kullanılmasında eğitilmiş kişiler bilgi okuryazarı olarak adlandırılır. Bilgi okuryazarı birey bilgi kalıplarını çözümlerken bilgi okuryazarlığı teknik ve becerileri ile yalnızca birincil kaynaklardan değil öğrenme araçlarından geniş ölçüde yararlanandır.” şeklinde tanımlamıştır (Bawden, 2001). Bilgi okuryazarlığı kavramının tanımına yönelik açıklamalar bu kavramın neleri kapsadığına yönelik olmakla birlikte bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken becerilere de işaret etmektedir.

1976 yılında Burchinal, bir kütüphanecilik sempozyumunda bilgi becerilerini açıklayan bir bildirisinde bilgi okuryazarlığının problem çözme ve karar vermede ihtiyaç duyulan bilginin elde edilmesi ve kullanılması ile ilgili beceriler olduğunu ifade etmiştir. 1983 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde Excellence in Education (Eğitimde Kalite Ulusal Komisyonu) tarafından yayınlanan “Nation at Risk” adlı raporda zorunlu eğitim kapsamında öğrenen toplumlarda elektronik formdaki bilgilerin idare edilmesinin önemi vurgulanmıştır. 1987’de Kuhlthau tarafından yayınlanan “Bir Bilgi Toplumu İçin Bilgi Becerileri: Bir İnceleme” (Information Skills for an Information Society: A Review of the Research) isimli kitap, bilgi okuryazarlığı kavramının eğitim literatüründe yer almaya

başlaması açısından önemlidir (Spitzer ve Eisenberg, 1998, 247; Plotnick, 2000, 27; Doyle, 1994:6-8; Akt. Aldemir, 2010, 14).

1989 yılında Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) Başkanlık Komitesinin ‘Bilgi Okuryazarlığı Sonuç Raporu’nda bilgi okuryazarlığına ilişkin şu tanımlamalar yapılmıştır:

- Bilginin ihtiyacını bilmek,
- İhtiyaç duyulan bilgiyi tanımlamak,
- Gerekli bilgiyi bulma ve onu değerlendirebilme,
- Bilginin düzenlenmesi,
- Eldeki sorunu veya sorunları gidermek amacıyla bilgiyi etkin bir şekilde değerlendirme (ALA, 1989).

Doyle tarafından yapılan “Delphi Araştırma Tekniği” isimli çalışmada bilgi okuryazarlığını kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmayla uzman kişilerden oluşan bir Delphi Paneli gerçekleştirilir. Panelde bilgi okuryazarlığının tanımı ve katkılarını içeren ifadeler ve ulusal amaçların bilgi okuryazarlığıyla ilişkisi ve muhtemel sonuç ölçütlerinin değerlendirilmesi üzerinde durulmuş bilgi okuryazarlığına sahip kişilerin becerileri ortaya konmuştur. Bilgi okuryazarı kişi (Doyle, 1992, 1-2):

- Bilgiye ihtiyacının farkındadır.
- Doğru ve eksiksiz bilginin mantıklı karar vermenin temeli olduğunu bilir.
- Bilgi ihtiyacına göre soruları açıkça ortaya koyar.
- Bilginin muhtemel kaynaklarını tanımlar.
- Başarılı araştırma stratejileri geliştirir.
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri içeren bilgi kaynaklarına erişir.
- Bilgiyi değerlendirir.
- Bilgiyi düzenleyerek uygulayabilir.
- Hali hazırda olan bilgiyi yeni bilgilerle birleştirir.
- Kritik düşünme ve problem çözmede bilgiyi kullanabilir.

Hancock’a göre (1993, 3) bir bilgi okuryazarlığı ortamında, öğrenciler öz yönetimli öğrenme sürecine girerler ve öğretmenler daha macera dolu bir öğretim sunumu tarzıyla öğrencilerin katılımını kolaylaştırır. Bilgi okuryazarlığı faaliyetlerinde bulunan öğrenciler:

- Pek çok bilgi kaynağını araştırır,

- İçerikle iletişim kurar,
- Öğrenilen içerik hakkında sorular yöneltir,
- Öğrenmek için çevreyi, araçları ve insanları kullanır,
- Kendi öğrendiklerini yansıtır,
- Kendi öğrendiklerini değerlendirir ve kendi öğrenme sorumluluklarını alır.

Bruce'a göre (2004, 9) bilgi okuryazarlığı, çağımızda sürekli teknolojik değişim ortamında öğrenmenin temelini oluşturur. Bilgi ve iletişim teknolojileri hızla geliştikçe ve bilgi ortamı gittikçe daha karmaşık hale geldiğinde, eğitimciler öğrenenlerin resmi öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak küresel bilgi ortamı ile etkileşimde bulunma gereksinimlerini fark ederler. Bilgi okuryazarlığı genel olarak hayat boyu öğrenmeyi yakından takip eder ve hem kişisel gelişim hem de ekonomik kalkınma için temel teşkil eder.

21. yüzyılın endüstriden sonraki en önemli özelliği bilginin artması ve yoğun olmasıdır. Bilgi kaynaklarının yaygınlaşması ve bilgiye erişim yöntemlerinin değişkenliği nedeniyle bilgi okuryazarlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Grafıksel, işitsel ve metinsel olarak karşımıza çıkan bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşılmakta ancak geçerli ve güvenilir bilgi elde etme gittikçe zorlaşmaktadır. Bunlar, bilgiyi etik ve yasal bir şekilde değerlendirmede, anlamada ve kullanmada zorluklar oluşturmaktadır. Tüm bunlar bireylerin bilgiyi etkili bir şekilde oluşturma anlayışı ve kapasitesi olmadan gerçekleşemez (Bundy, 2004, 1).

2005 yılında gerçekleştirilen "Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme (High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning)" Konferansında oluşturulan ve bilgi toplumunun işareti olan "İskenderiye Bildirgesi" (The Alexandria Proclamation), bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmeyi şöyle açıklar; refah ve özgürlüğün aydınlığında dersleri geliştirir, insanları güçlendirir, değerlendirir ve onların kişisel, sosyal, mesleki eğitim hedeflerine ulaşmaları için bilgiler oluşturmalarını ve kullanmalarını sağlar. Bu, dijital dünyada temel bir insan hakkıdır (UNESCO, 2014). Söz konusu İskenderiye Bildirgesi'nde ise bilgi okuryazarlığı şöyle açıklanmıştır (High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning, 2005, 3):

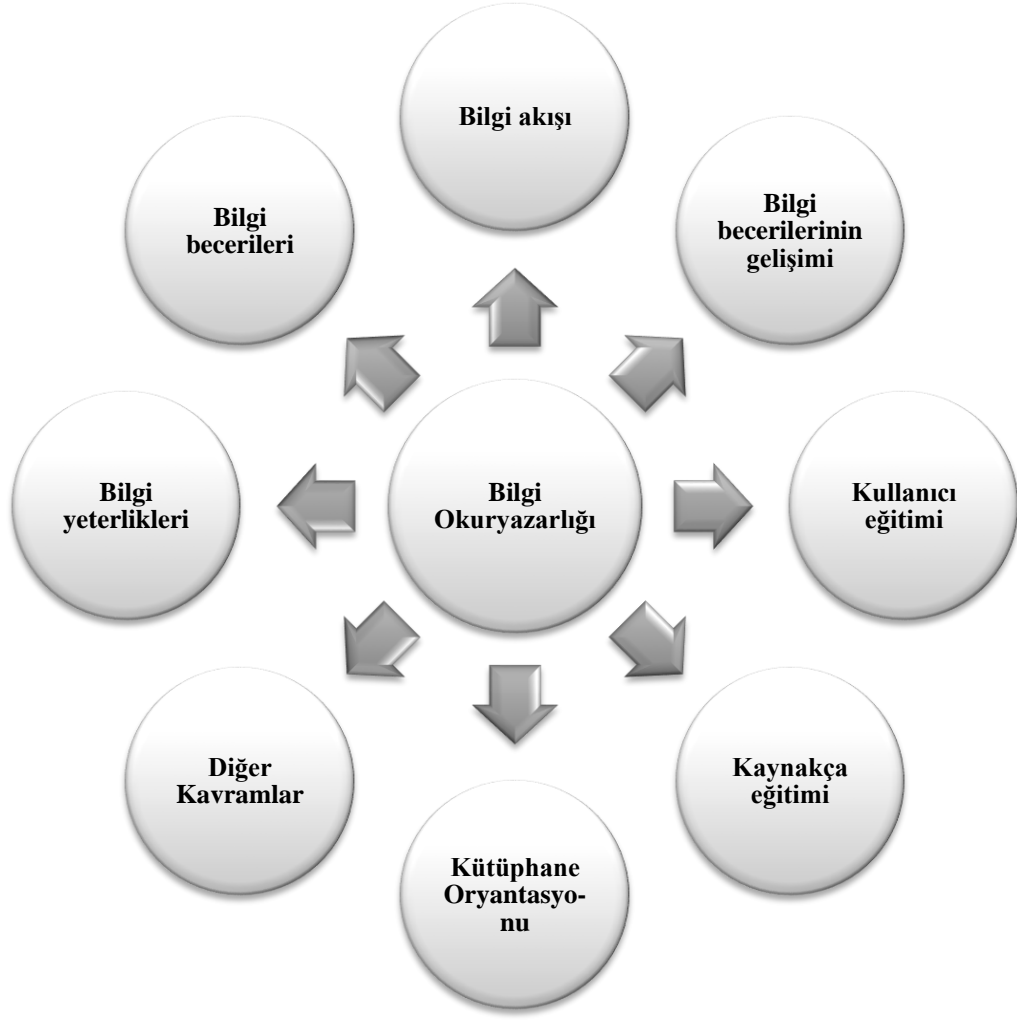
- Bilgi ihtiyaçlarını tanımak, kültürel ve sosyal bağlamlarda bilgi bulmak, değerlendirmek, uygulamak ve oluşturmak için yetkinlikleri içerir,
- Bireylerin, işletmelerin (özellikle küçük ve orta ölçekli işletmeler), bölgelerin ve

milletlerin rekabet avantajı için çok önemlidir,

- Ekonomik kalkınma, eğitim, sağlık, insan hizmetlerini ve çağdaş toplumların diğer tüm yönlerini desteklemek için içeriğin etkin bir şekilde erişilmesi, kullanılması ve yaratılmasının anahtarı olmasını sağlar ve hatta Milenyum Deklarasyonu ve Dünya Zirvesi'nin hedeflerini gerçekleştirmek için Bilgi Toplumu üzerinde; hayati bir temel oluşturur,
- Mesleki sınırları aşan öğrenme, eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini kapsayan güncel teknolojilerin ötesine geçerek bireyleri ve toplulukları güçlendirir.

Lau (2006, 9) bilgi okuryazarlığı ile ilgili kavramları şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgi akışı: Bilgi yeterlikleri yeteneği ya da yönetimi.
- Kullanıcı eğitimi: Kullanıcıların bilgiye erişimini öğreten küresel yaklaşım.
- Kütüphane eğitimi: Kütüphane becerilerine odaklanma.
- Kaynakça eğitimi: Bilgi araştırması ve bilgiyi bulma üzerine kullanıcı eğitimi.
- Bilgi yeterlikleri: Bilgi okuryazarlığının birleşik becerileri, bilgi okuryazarlığının hedefleri.
- Bilgi becerileri: Bilgi yeteneklerine odaklanma.
- Bilgi becerilerinin gelişimi: Bilgi becerilerini yürütme süreci.



Şekil 2.2: Bilgi okuryazarlığı ile ilgili kavramlar (Lau, 2006, 10).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak bilginin büyük bir hızla üretildiği ve yayıldığı bir ortamda bilgi okuryazarlığı kavramının bilgiye ulaşma ve onu etkin bir şekilde kullanma becerileri ile beraber bu süreçte eleştirel düşünme ve sentez yeteneklerini de içerdiği görülmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Okuryazarlığın sadece 'okuma ve yazma' bilme becerilerinden ibaret olmayıp zaman içinde gelişerek türlerinin de ortaya çıktığı günümüzde birey, farklı bilgi ve becerilere sahip olma zorunluluğunu hissetmiştir. Kişi bilgi ve becerilere sahip olma yolunda edindiği tüm birikimlerde başarıya ulaşabilmesi bilgi okuryazarlığı ile mümkündür (Özel, 2013, 69).

2.2.7.1. Bilgi okuryazarlığının kapsamı ve boyutları

Bruce'a göre (1997) bilgi okuryazarlığı becerilerinin yedi boyutu vardır. Bu

beceriler bilgi okuryazarlığının literatürde bulunan katkıları ve becerileri listesinden daha farklı olan bir bilgi okuryazarlığı tablosu olarak karşımıza çıkmaktadır:

- **Bilgi teknolojileri kavramı:** Bilgi okuryazarlığı bilgi teknolojisini, edinimini ve bilgiyi iletişim için kullanmak olarak görülür. Bilgi okuryazarlığı ile edinilen bilgiler bilgi teknolojisinin kullanılabilirliği ve geçerliliğine bağlıdır. Bununla beraber bilgi okuryazarı kişi bilgi ortamını tarayabilen ve bilgi farkındalığını arttırabilen kişidir. Bilgi teknolojisini nerede kullanabileceğini bilemeyen bireyler için bilgi okuryazarlığı ulaşılamaz bir hedef haline gelir.
- **Bilgi kaynakları kavramı:** Bilgi okuryazarlığı, bilgi kaynaklarında yer alan bilgiyi bulma olarak görülür. Bilgi okuryazarlığı içinde bulunan bilgiyi edinebilmeyi mümkün kılan bilgi kaynaklarının bilgisidir. Kaynaklar medya elektronik gibi çeşitli olabilir. Kaynaklar aynı zamanda insanlar da olabilir. Bilgi ediniminde ortaya çıkan problemleri çözebilmek için şu yollar izlenebilir:
 - Bilgi kaynaklarını ve yapısını bilme
 - Bilgi kaynaklarını bilme ve onları bağımsız bir şekilde kullanma
 - Bilgi kaynaklarını bilme ve onları esnek, bağımsız ya da aracı olarak kullanma
- **Bilgiyi işleme süreci kavramı:** Bilgi okuryazarlığı bir süreci yürütebilmek olarak görülür. Bu kategoride bilgi süreçleri odak noktasıdır. Bilgi süreçleri bilgi eksikliği durumuyla karşı karşıya gelen bilgiyi kullananlar tarafından yürütülen stratejilerdir. Etkili problem çözme veya karar verme bu bilgi okuryazarlığı deneyimin çıktısıdır.
- **Bilgi kontrolü kavramı:** Bilgi okuryazarlığı bilgiyi kontrol etme olarak görülür. Bu kategoride bilgi kontrolü odak noktasıdır. Kontrolün çeşitli biçimlerini yansıtan üç tane alt kategorisi vardır:
 - Bilgi kontrolü dosya oluşturmaktır.
 - Bilgi kontrolü beyni ya da hafızayı çeşitli bağlarla kullanarak kurulur.
 - Bilgi Kontrolü bilgisayarları erişim ve depolama olarak kullanmaktır.
- **Bilgiyi yapılandırma kavramı:** Bilgi okuryazarlığı kişinin ilgileri alanında kişisel bilgileri yapılandırmak olarak görülür. Bu kategoride odak noktası bilgiyi yapılandırmaktır. Kişisel bilgi temeli oluşturma amacı için kritik bilgi kullanımı bu kavramın özelliklerini ayırt etmektir. Bu kategoride bilginin temeli belli bir bilgi stoğunun ötesine geçer; yani kişisel bakış açılarını benimsemeyi içerir. Bu, okunanın kritik değerlendirilmesiyle ortaya çıkar. Daha da önemlisi, bilgi temelinin

denetimi hiçbir şekilde değiştirilmez ya da herhangi bir şey eklenemez.

- **Bilgiyi artırma kavramı:** Bilgi okuryazarlığı yeni anlayışlarla elde edilen kişisel perspektifler ve bilgiyle çalışma olarak görülür. Önsezi yeterliliği, bilgiyi artırma yolunda bir gereklilik olarak görülür. Yaratıcılık ya da önsezi, yeni anlayışların nasıl elde edilmesiyle ilgilidir. İnsanlar bunu açıklayamayacağı, gizemli bir süreç olarak tanımlamalarına rağmen, bazıları bunun zihnin bir faaliyeti olarak açıklar.
- **Bilgelik kavramı:** Bilgi okuryazarlığı başkaları yararına bilgiyi akıllıca kullanma olarak görülür. Bilgi kullanımı ile ilgili kişisel değerlerin benimsenmesini içeren bilginin akıllıca kullanımı, bu anlayışın özelliklerini ayırt etmektir. Bilginin akıllıca kullanımı, muhakeme etme, karar verme ve araştırma yapma gibi birçok içerikle ortaya çıkar. Bilgelik bilgi kullanımını gerektiren kişisel bir niteliktir. Bilgiyi akıllıca kullanma, kişisel değerler, tutumlar ve inançları içeren bir bilgiyi öngörür. Bilgiyi daha geniş bir içeriğe yerleştirmeyi ve daha geniş bir ışık altında bilgiyi görmeyi içerir, örneğin, tarihsel, sosyo-kültürel. Bilgi daha geniş bir içerik ve kişinin kendi hayat deneyimleri ışığında görüldüğünde, niteliksel olarak çeşitli yollarla kullanılır. Kişisel değerler ve etik bilinci bilginin bu yolda kullanılmasını sağlar (Bruce, 1997).

1992 yılında Mike Eisenberg ve Bob Berkowitz tarafından geliştirilen Big6 (Bilişsel altılı-Büyük altılı) bilgiyi öğretim ve teknoloji becerilerinde, dünya çapında en çok bilinen ve kullanılan yaklaşımdır. Binlerce ilk, orta ve lise dengi okullarda, yüksek öğrenim enstitülerinde, grup şirketlerinde ve yetişkin geliştirme programlarında kullanılmıştır. Big6, bilgi çözme modeli, insanlar her ne zaman bilgiyi almak ve kullanmak isterlerse uygulanabilir. Big6 bilgi araştırmalarını bütünler, beceri ve teknolojiyle birlikte belirli bir amacı tamamlamak için ihtiyaç duyulan bilgiyi sistematik bir şekilde bulur, kullanır, uygular ve değerlendirir. Big6, bütün yaştaki insanların bir bilgi problemini nasıl çözdüklerini gösteren bir modeldir. Çalışmalardan ve uygulamalardan, başarılı bilgi problemini çözme her birinin alt başlığı olan 6 başlıca aşmaktan oluşur (<http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>):

1. Görev Tanımı

1.1 Bilgi problemini tanımlama

1.2 Gereken bilgiyi belirleme

2. Bilgi Arama Stratejileri

2.1 Tüm muhtemel kaynakları belirleme

2.2 En uygun kaynağı belirleme

3. Konum ve Erişilebilirlik

3.1 Bilgileri belirleme (mental ve fiziksel olarak)

3.2 Kaynaklarla birlikte bilgiyi bulma

4. Bilgiyi Kullanma

4.1 Kullanmak (okumak, duymak, görmek, dokunmak)

4.2 İlgili bilgiyi seçmek

5. Sentez

5.1 Çeşitli kaynaklardan organize etmek

5.2 Bilgiyi sunmak

6. Değer Bıçme

6.1 Ürün sorgulama (kullanışlılık)

6.2 Kullanılabilirliği sorgulamak (yeterlilik)

2.2.7.2. Bilgi okuryazarlığı becerileri

Amerika Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği (ACRL) yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı yeterlik standartları geliştirmiştir. Bilgi okuryazarı öğrencinin sahip olması gereken becerilere işaret eden standartlar ve bu standartlarla ortaya konulan performans göstergeleri şunlardır (ACRL, 2000):

- Gerekli bilgilerin doğasını ve kapsamını belirleme:
 - Bilgi ihtiyacını tanımlar ve ifade eder.
 - Bilgi için potansiyel kaynakların çeşidi ve biçimlerini tanımlar.
 - Gerekli bilgileri edinmenin maliyetlerini ve faydalarını göz önüne alır.
 - Bilgi ihtiyacının niteliğini ve boyutunu yeniden değerlendirir.
- Bilgiye etkili ve verimli bir şekilde erişme:
 - Gerekli bilgilere erişmek için en uygun araştırma yöntemlerini veya bilgi toplama sistemlerini seçer.
 - Etkili tasarlanmış araştırma stratejileri oluşturur ve uygular.
 - Çeşitli yöntemleri kullanarak internet bazlı veya şahsen bilgi alır.
 - Gerekirse araştırma stratejilerini yeniden gözden geçirir.
 - Bilgiye ve bilgi kaynaklarına ulaşır onları kaydeder ve kullanır.

- Bilgi ve kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirme ve seçilen bilgileri kendi bilgi tabanı ve değer sistemine dâhil etme:
 - Toplanan bilgilerden elde edilecek temel fikirleri özetler.
 - Hem bilgiyi hem de kaynaklarını değerlendirmek için ilk ölçütleri ifade eder ve uygular.
 - Yeni fikirler oluşturmak için temel fikirleri sentezler.
 - Bilginin katma değerini, çelişkilerini veya diğer benzersiz özelliklerini belirlemek için yeni bilgileri önceki bilgilerle karşılaştırır.
 - Yeni bilginin bireyin değer sistemi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirler ve farklılıkların ortadan kaldırılması için adımlar atar.
 - Diğer bireyler, konu alanı uzmanları ve / veya uygulayıcılarla konuşarak bilginin anlaşılması ve yorumlanmasını onaylar.
 - Baştaki problemin gözden geçirilip geçirilmeyeceğini belirler.
- Bireysel olarak veya bir gruba üye olarak, belirli bir amaca ulaşmak için etkili bir şekilde bilgi kullanma:
 - Belirli bir ürün veya performansın planlanması ve oluşturulmasına yeni ve eski bilgileri uygular.
 - Ürünün veya performansın gelişim sürecini gözden geçirir.
 - Ürün veya performansı başkalarına etkili bir şekilde bildirir.
- Bilgi kullanımını çevreleyen ekonomik, yasal ve sosyal konulardan çoğunu anlama ve etik ve yasal olarak bilgiyi kullanma:
 - Bilgi ve bilgi teknolojisini çevreleyen etik, yasal ve sosyo-ekonomik konuların çoğunu kavrar.
 - Bilgi kaynaklarının erişimi ve kullanımı ile ilgili kanunları, düzenlemeleri, kurumsal politikaları ve görgü kurallarını takip eder.
 - Ürün veya performansın iletilmesinde bilgi kaynaklarının kullanılmasını öğrenir.

ACRL tarafından 2000 yılında oluşturulan bu standartlar gerekli iyileştirmeler yapılarak 2012 yılında ACRL Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilik Standartları Gözden Geçirme Çalışma Grubu (ACRL Information Literacy Competency Standards Review Task Force) tarafından gözden geçirilmiştir. Yapılan öneriler doğrultusunda standartlar (ACRL, 2012, 4-6):

- ALA dışında (hem birbirinden farklı birçok dalda eğitim veren kurumlar hem de üniversite) kişiler tarafından daha fazla benimsenmesi ve kolay anlaşılabilmesi için basitleştirilmelidir.
- Kütüphane jargonunu içermeyen kolay anlaşılır terimlerle ifade edilmelidir.
- Mevcut standartların bilişsel odaklarına ilave olarak, duyuşsal ve duygusal öğrenme çıktılarını da içermelidir.
- Okuryazarlık türlerinin birbirini tamamladığını ortaya koymalıdır.
- Okuryazarlık türlerinin birbiriyle etkileşimine ve ifade ettikleri sosyal anlamlara odaklanmalıdır.
- Öğrencinin içerik oluşturucu rolünden hareket etmelidir.
- Ürettiği içerikten sorumlu olan öğrencilere yönelik olmalıdır.
- 21. yüzyıl öğrencileri için Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneğinin [American Association of School Librarians (AASL)] sürekliliğini sağlamalıdır.

Avustralya Üniversite Kütüphanecileri Konseyi [Council of Australian University Librarians (CAUL)] 2001 yılında Avustralya ve Yeni Zelanda vatandaşları için Avustralya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü [Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)] oluşturmuştur. Avustralya ve Yeni Zelanda vatandaşları için oluşturulan bilgi okuryazarlığı çerçevesi dört temel ilkeye dayanır ve bu ilkeler bilgi okuyazarı bireyin edinmesi gereken becerilere işaret eder. Bilgi okuyazarı birey (Bundy, 2004, 11):

- Yeni anlam, anlayış ve bilgi inşa ederek bağımsız öğrenme kurabilmeli
- Bilgiyi doğru kullanarak kişisel doyum ve memnuniyete ulaşabilmeli
- Kişisel, mesleki ve toplumsal konularda çözüm üretme, karar verme ve problem çözme için bireysel ve toplu olarak bilgiyi aramalı ve kullanabilmeli
- Hayat boyu öğrenme ve topluma katılmaya olan bağlılığı ile sosyal sorumluluk gösterebilmeli.

2.3. Bilgi Okuryazarlığının Yaşam Boyu Öğrenmedeki Yeri ve Önemi

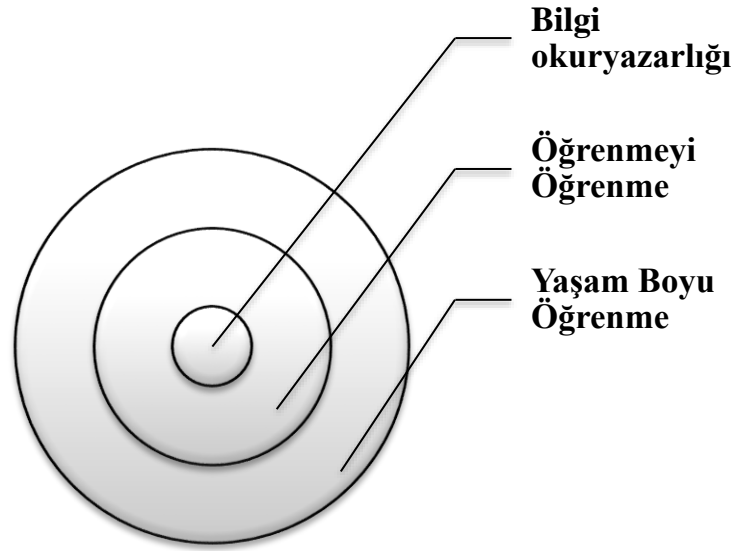
İçinde bulunduğumuz yüzyıl; bilginin sürekli üretildiği ve hızlı bir şekilde yayıldığı, herkes için yeni bilgi edinmenin imkânlı hale geldiği bilgi çağıdır. Sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişim kaçınılmaz hale gelmiştir. Bireyin kendini

yetiştirmesi, geliştirmesi yeteneklerini fark edip bağımsız bir şekilde öğrenmesi ön plana çıkmıştır. Denetlemeden üretilen ve yayılan bilginin özgünlük, geçerlik, güvenilirlik açısından sorgulanması gerekliliği; bilgiyi anlamlandırma, değerlendirme, yasal ve etik olarak kullanmada karşılaşılacak sorunları da beraberinde getirir (Koç ve Koşaner, 2005, 2). Bu bağlamda bilginin hızlı ancak niteliksiz olarak yayılması problemi bilginin yönetilmesini kaçınılmaz kılacak ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmayı gerekli kılacaktır (Alkan, 2013, 113).

Birey ekonomik, kültürel, sosyal ve teknolojik çevreye yaşam boyu öğrenme ile uyum sağlama sürecinde bilgi okuryazarlığı becerilerine yani ihtiyaç duyduğu bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, ulaştığı bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerilerine de ihtiyaç duyacaktır. Ne şekilde olursa olsun öncelikli olarak öğrenmenin temeli bilgiye dayanır (Coşkun ve Polat, 2008). İster vatandaş ister işçi ister problem çözücü ister yaşam boyu öğrenen olsun herkes bir şekilde bilgiyi kullanır. Geleneksel olarak okullar, bireylerin öğrenmeyi öğrendikleri ortamı sağlamıştır. Başlıca öğrenme yeterlilikleri; soruları formüle etmeyi, potansiyel bilgi kaynaklarına erişmeyi, bilgilerin doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirmeyi, bilgiyi organize etmeyi ve son olarak asıl soruları sürecin en son, en değerli adımında cevaplamak için gerekli olan uygulamaları içerir. Bu yeterlikler sadece bilgiyi bulmayı değil, öğrenciyi motive eden kullanımları da içerir (Doyle, 1994, 1).

Öğrenen istediği zaman öğrenme geręekleřebilir. Öğrenme merakı, coşkusu, arzusu ve tutkusunu içinde yaşatmayan bir kişi öğrenmeyi öğrenme etkinliğini geręekleřtiremez. Elbette yaşantımızda sürekli bir şeyler öğreniyoruz fakat bildiklerimize yeniden baktığımızda ve onları anlamlandırıp örgütlediğimizde öğrenmeyi öğrenme geręekleřiyor. Öğrenmeyi öğrenme şu ana kadar öğrenilen tüm bilgileri süzgeçten geğirip sonraki öğrenmelere bir alt yapı oluşturmaaktır. Öğrenmeyi öğrenen kişi bildikleri altında ezilmez ona hakim olur, bildikleri ile başa çıkar, onları yorumlar ve yeni bilgilere kapı ağar, eksiklerini fark edip bilgi ihtiyacını nereden karşılayacağını bilir (Akkoyunlu, 2008, 12). Bilgi çağında asıl önemli olan konu her şeyi bilmek değildir. Herkes öğrenmeyi bir şekilde geręekleřtirebilir asıl önemli konu bilginin yoğun bir şekilde aktığı bir toplumda nasıl öğrenmemiz gerektiğidir. A. Toffler'ın 'Geleceğin cahili okumayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır.' sözü de öğrenmeyi elde etme yollarının ne kadar

önemli olduğunu ortaya koyar (Boydak, 2001; Akt. Balay, 2004, 68). Bilgi toplumu neyi nasıl öğreneceğini bilen öğrenmeyi öğrenen bireylere ihtiyaç duymaktadır.



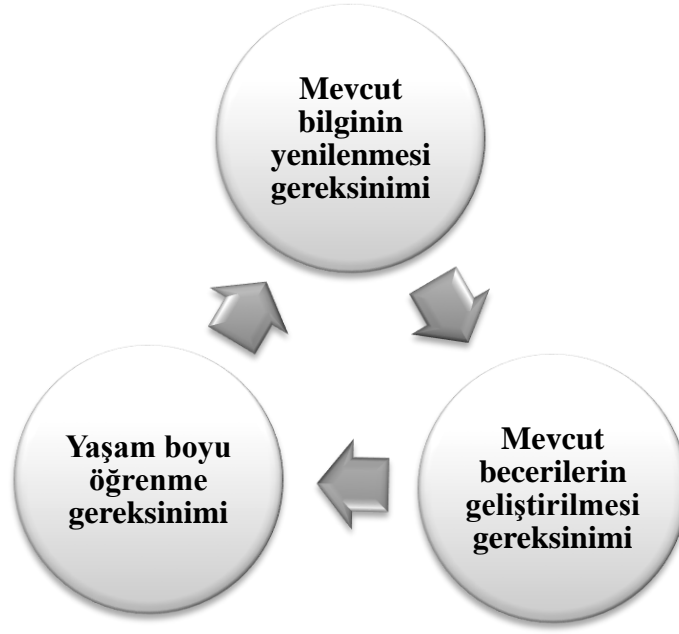
Şekil 2.3: Bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gereksinimi (Akkoyunlu, 2008, 13).

Bilgi okuryazarlığının temel hedefi öğrenmeyi öğrenme bu sayede de yaşam boyu öğrenmedir. Bilgi okuryazarlığı kavramı söz konusu her iki kavramı da içermektedir (Aldemir, 2004, 35). Bilgi çağında yetişen her bireyin bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmış olması beklenmektedir. Günümüzde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek eğitimin önemli bir hedefi haline gelmiş ve bu hedefe ulaşmak için gerekli olan araç da bilgi okuryazarlığıdır. Bilgi okuryazarlığının yararları ise şunlardır (Kurbanoğlu, 2010, 13-14):

- Yaşam boyu öğrenmeye temel teşkil eder,
- Yeni bilgi üretimine yardımcı olur,
- Mevcut bilgiyi ve becerileri geliştirme olanağı sağlar,
- Gelişmeleri anlama ve kavramaya yardımcı olur,

- Öngörü kazandırır,
- Kişisel, mesleki ve entelektüel gelişime yardımcı olur,
- Nitelikli iş gücü ve güçlü toplumlar yaratır,
- Değişimle başa çıkabilmeyi sağlar,
- Bireylerin, kurumların ve ulusların rekabet gücünü artırır,
- Fırsat eşitliği sağlar, iş bulmayı kolaylaştırır,
- Kişisel seçenekleri artırır,
- Sosyal dışlanmayı engeller,
- Sosyoekonomik gelişim için gereklidir,
- Bilgi toplumuna uyum sağlamaya yardımcı olur.

Öğrenmenin hangi ortamda ve nasıl gerçekleşeceği öğrenen kişiye ve kişinin gereksinim duyduğu bilgiye bağlıdır. Yaşam boyu öğrenme bireylerin temel becerilerinin üzerine koydukları bir yığın beceri olmakla birlikte kişilere ikinci bir fırsat ve daha ileri düzey öğrenme olanaklarının sunulmasıdır (Akkoyunlu, 2008, 13). Yaşam boyu öğrenme gereksinimi bireyin, öğrenme sürecinde hangi bilgiye niçin ihtiyaç duyduğunu içerirken karşılaştığı yeni bilgilerle önceki bilgileri güncelleyip geliştirmesi onun yaşam boyu öğrenme gereksinimini güncel tutacaktır.



Şekil 2.4: Yaşam boyu öğrenme gereksinimi (Akkoyunlu, 2008, 13).

Bilgi okuryazarı bireylerin sahip olması gereken becerileri de kapsayan yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken beceriler şunlardır (Shuman ve diğerleri, 2005; Akt. Akkoyunlu, 2008,14).

- Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine sahip olup etkin bir şekilde kullanabilme,
- Çok çeşitli yollarla öğrenebilme,
- Öğrenme sürecinde ihtiyacı olan bilgiye ulaşmada doğru soruları sorabilme,
- Eleştirerek okuyabilme,
- Araştırma becerilerine sahip olma,
- Bilgiye ulaşma ve onu kullanabilme,
- Kendi için değerli olan ve olmayanı ayırt edebilme,
- Öğrenmesi gereken bilginin farkında olma,
- Kendi öğrenmelerini planlama ve takip etme.

Yaşam boyu öğrenme çağımızın gerektirdiği değişme ve gelişmelerle başa çıkabilmenin en iyi yoludur. Bir taraftan rekabeti güçlendirip iş bulmayı kolaylaştırırken diğer taraftan sosyal dışlanmaya karşı mücadele olanağı sağlar. Yaşam boyu öğrenme fırsat eşitliği ve sosyal bütünleşmenin de anahtarıdır. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek günümüz toplumlarının en önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu hedefe erişmek için vazgeçilmez olan araç ise bilgi okuryazarlığıdır (Kurbanoglu ve Torun, 2010, 209-210). Yaşam boyu öğrenme becerileri ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin bazı noktalarda kesiştiğini görmekteyiz ve hatta yaşam boyu öğrenme becerileri bilgi okuryazarlığı becerilerini de kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenerek gelişen bireyler aynı zamanda bilgi okuryazarlığı becerilerine de sahip olabilir.

Üniversitelerin bireylere mevcut bilgileri öğretme işlevinin yanında geleceğin ihtiyacı olan beyin gücünü yetiştirme işlevi de vardır. Bu durumda bireyler, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen aynı zamanda edindiği bilgiyi gerekli ortamlarda yorumlayan, gerek okul zamanlarında gerekse mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunları çözmede ve herhangi bir karar vermede gereksinim duyacakları bilgileri bulma ve değerlendirme becerileri ile donatıldığında hem kendi kendilerine hem de yaşam boyu devam edecek bir öğrenme becerisini de kazanmış olacaklardır (Polat, 2006, 266). Bilgiyi edinme ve edinilen bilgiyi doğru yerde kullanma becerisi anlamına gelen bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin temel taşıdır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001, 81). Yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler: Kendilerini motive eder ve yönlendirirler, kendi kendini yetkilendirirler, öğrenmeyi sürdürür ve bu alışkanlıklarını yaşamı boyunca sürdürürler (Akkoyunlu, 2008, 14).

Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme, küresel bilgi toplumu içinde her bireyin, örgütün, kurumun ve ulus devletinin başarısı için kritik öneme sahip, birbirleriyle stratejik ve karşılıklı olarak güçlenen bir ilişkiye sahiptir. Bu iki modern paradigmanın ideal olarak insanların ve kurumların 21. yüzyıl ve sonrasında başarılı bir şekilde hayatta kalmaları ve rekabet etmeleri durumunda sembolik ve sinerjik olarak çalışacak şekilde kullanılması gerekir (Lau, 2006, 12).

Bilgi okuryazarlığı bir dizi beceriyi içerir. Yaşam boyu öğrenme edinilmesi gereken iyi bir alışkanlık ve benimsenmesi gereken bir zihin çerçevesidir. Değişime istekli olma,

bilgi için gerekli merak ve istek yaşam boyu öğrenme için çok yararlı bir önkoşuldur. Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme birlikte kullanıldıklarında (Horton, 2006, 12):

- Kişisel, aile ve toplumsal konular bağlamında bireye sunulan kişisel tercihleri ve seçenekleri geliştirir,
- Hem iş gücüne girişten önceki resmi okul ortamlarında hem de informal mesleklerde veya meslek içi eğitim ortamlarında eğitim ve öğretimin kalitesini ve yararını arttırır,
- Tatmin edici bir iş bulma ve bu işi sürdürme, kariyer basamaklarını hızla hareket ettirme, işle ilgili uygun maliyetli, akıllı, ekonomik kararlar verme olasılığını arttırır,
- Bireyin hem yerel topluluk düzeyinde hem de daha yüksek seviyelerde, sosyal, kültürel ve politik bağlamlarda mesleki amaç ve isteklerinin belirlenmesi ve yerine getirilmesine etkin olarak katılımı sağlar.

Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme Konferansında kişisel, sosyal, mesleki ve eğitimsel hedeflere ulaşmak için bilgiyi etkili bir şekilde araştırma, değerlendirme, kullanma ve yaratmanın insanları tüm yaşam alanlarında güçlendirdiği ifade edilmiş ve bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmenin özünde yattığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte gelişen bilgi toplumu bağlamında hükümetlere ve hükümetler arası örgütlere, bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla politikalar ve programlar izlemeleri için teşvik ederek şu özellikleri desteklemeleri rica edilmiştir (High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning, 2005, 3-4):

- Belirli alanlarda ve sosyo-ekonomik sektörlerde bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme stratejilerinin benimsenmesini kolaylaştıracak bölgesel ve tematik toplantılar,
- Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri ve uygulamalarında eğitim, kütüphane, bilgi, arşiv, sağlık ve insan hizmetlerinde çalışan personelin mesleki gelişimi,
- Kilit ekonomi sektörleri, hükümet politikası oluşturma ve bunların yönetimi için başlangıçta verilen ve devam eden eğitime bilgi okuryazarlığı eklenmesi ve ticaret, sanayi ve tarım sektörlerine danışmanlık uygulanması,

- Göçmenler, yetersiz çalışanlar ve işsizler dâhil olmak üzere kadınların ve dezavantajlı kişilerin istihdam edilebilirliklerini ve girişimcilik yeteneklerini artırmak için programlar yapılması,
- Tüm eğitim ve öğretim programlarının akreditasyonu için gerekli olan genel yeteneklerin gelişimini sağlayarak kilit unsurlar olarak yaşam boyu öğrenmenin ve bilgi okuryazarlığının tanınması.

Tüm bu özelliklerden hareketle bilgi okuryazarlığına ve yaşam boyu öğrenme stratejilerine yönelik güçlü yatırımların kamuya açık bir değer yarattığı ve bilgi toplumunun gelişimi için gerekli olduğunun onaylandığı görülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar

Coşkun (2009) “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri” isimli çalışmasında 1545 üniversite öğrencisine “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”ni uygulamıştır. Öğrenciler farklı fakültelerde öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencileridir. Araştırma, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından da anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucunu vermektedir.

Gencel (2013) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları” isimli çalışmasında 551 öğretmen adayına “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği” uygulamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Müzik, Resim, Fen Bilgisi, Okul öncesi, Sınıf, Türkçe, Almanca ve İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören son sınıf öğrencileridir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Şahin ve Arcagök’ün (2014) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında Çanakkale il

merkezindeki 20 ilköğretim okulunda çeşitli branşlarda görev yapan 206 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayra ve Kösterelioğlu'nun (2015) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi” isimli çalışmasında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 362 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma bulguları analiz edildiğinde; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kılıç (2015) “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli tez çalışmasında İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya koymuş ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemiştir. Cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinin YBÖ eğilimleri üzerinde etkili olup olmadığı da incelenmiştir. İlköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki 290 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin ve kıdemın yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu ancak branşın yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ama alt boyutlar arasında ilişkilerin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Oral ve Yazar (2015) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme algılarını incelemiştir. Araştırmada İlköğretim, Fen ve Matematik, Sosyal ve Yabancı Diller bölümlerindeki 310 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının

yüksek düzeyde olduğu, cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermediği, sınıf düzeyine göre ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli araştırmalarında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1125 öğretmen adayına “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliği adaylarının ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı ortalaması öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.

Yaman (2015) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)” isimli araştırmasında 293 öğretmene ulaşmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” nden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet ve mezun olunan yükseköğretim kurumunun öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı olmadığını fakat öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeylerine, alanlarına ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kazu ve Erten (2016) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” isimli araştırmaları ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, fakülte, öğrenim durumu ve çalıştığı okul durumuna göre yeterliklerini belirlemeye çalışmışlardır. 295 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarında “çok” düzeyinde yeterlikleri olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu ve çalıştığı okul durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Horuz ve Şahan (2016) “Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında 170 mesleki eğitim merkezi öğrencisine “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulamışlardır. Yaş, bölüm, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin

yüksek olduğu ve değişkenler açısından incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 73 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, cinsiyete, öğrenim düzeyine, mezun olunan fakülteye ve görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği mesleki kıdeme göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl ile 20 yıldan yukarı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın da mesleki kıdemi 20 yıldan yukarı olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiş olup öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergün ve Kurnaz (2017) “Uzaktan Eğitim Yoluyla Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında 175 öğretmen adayına “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” uygulanmışlardır. Araştırmada uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi derslere girme sıklığının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Güzel (2017) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında cinsiyet ve öğrenim görülen ana bilim dalı değişkenleri açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi, fizik, matematik, kimya, biyoloji anabilim dallarından 411 öğretmen adayına “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiş, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, internet kullanım süresi, cinsiyet ve öğrenim görülen ana bilim dalı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak ölçeğin alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puan ortalamalarının bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Karahan (2017) “Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ile İlişkisi” isimli çalışmada Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ve Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde Pedagojik Formasyon alan öğrencilerine “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Türkçe Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe Öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri puanları daha yüksektir. Cinsiyet, yaş, bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre ise bazı farklılıklar ortaya konmuştur. Korelasyon sonuçlarına göre ise tutum ölçeğinin alt boyutlarından bazıları arasında anlamlı ilişki varken yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleğe bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2002a) “Öğretmenlere Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Kazandırması Üzerine Bir Çalışma” isimli bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen ve uzmanlara bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırma çalışmalarında zümre değişkeni göz önünde bulundurulmuş ve öncelikle hedef kitle için bir paket program hazırlanmıştır. Eğitim, araştırmacılar tarafından verilmiştir. Eğitimin sonunda öğretilen konularla ilgili olarak etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada ön test ve son test yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ön test uygulamalarında en yüksek oran sırasıyla Uzmanlar, Sosyal Bilimler, Türkçe, Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilimleri ve Yabancı Dil gruplarına aittir. Son test sonuçlarında en yüksek başarı ise sırasıyla Sınıf Öğretmenliği, Yabancı Dil, Uzmanlar, Fen ve Sosyal Bilimler, Matematik ve Türkçe gruplarına aittir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2002b) “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında ilköğretim Matematik öğretmenliği son sınıf öğrencilerine yönelik 12 haftalık bir eğitim programı hazırlamışlardır. Betimsel ve deneysel yöntemin bir arada kullanıldığı bu çalışmada bilgiler ön-son test, bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği ve bilgi okuryazarlığı yeterlik algısı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere uygulanan programın etkililiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Bilgisayar öz-yeterlik algısı ile bilgi okuryazarlığı başarı düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adayları bilgi okuryazarlığı açısından ise kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2003) "Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma" isimli araştırmalarında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ve İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programlarına devam etmekte olan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine "Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algı düzeyleri 1. sınıftan 4. sınıfa doğru artmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile bilgisayar öz yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Akdağ ve Karahan (2004) "Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmalarını çeşitli fakültelerde eğitim gören 362 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve başarı testi ile elde edilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin interneti daha çok araştırma yaptıkları konularda bilgi elde etme ve gazete/magazin türü haberleri takip etmede kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin, öğrenim gördükleri fakültele göre farklılaşmadığı ancak cinsiyetin bilgi okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir değişken olduğu görülmüştür.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2004) "Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma" isimli araştırmalarında öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları düzeyi ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının yaş, branş, öğretmenin çalıştığı kademe ve mezun olduğu okula göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmişlerdir. Araştırmaya ilk ve ortaöğretim düzeyinden 374 öğretmen katılmış olup bilgiler "Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları ise öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının düşük olduğu ve yaş artarken bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancalarının da düştüğü şeklindedir.

Başaran (2005) tarafından "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmış ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları seviyelerinin oldukça iyi olduğu ifade edilmiştir. Hemen hemen tüm denekler, bir bilgiyi nasıl arayacağını, alacağını, işleyeceğini ve sunacağını bilmektedir. Ancak öğretmen adaylarının bilgiyi saklama ve prosedüre uygun bilgi alma konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Usluel (2006) “Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında 1702 öğretmen adayına ve 289 öğretmene “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” uygulamıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı için öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı için kendi kendine etkinlik inançları arasında önemli farklılıkların bulunduğu ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öz-yeterlik inançları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Demiralay (2008) “Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasını Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümleri son sınıf öğrencilerinden 1801 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete, yabancı dil düzeyine, akademik başarıya, bilgisayarı kullanma deneyimine, beceri düzeyine ve sıklığına, bilgisayara erişim koşullarına, interneti kullanma beceri düzeyine ve sıklığına, internete erişim koşullarına ve farklı bilgisayar uygulamalarını kullanmalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Durmuş (2008) “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Araştırma Yaparken İnterneti Kullanma Düzeyleri” isimli bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 1 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 267 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, bunların araştırma yaparken interneti kullanma sıklıklarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Fakat öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yaşa ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Korkut ve Akkoyunlu (2008) tarafından yapılan “Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri” isimli araştırmada öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterliklerinin sınıf ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediği gözlemlenmiştir. Araştırmada “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği” ile “Bilgisayar Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmış olup ölçekler

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören 47 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterlik puanları arasında sınıflarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgisayar okuryazarlığı öz yeterlik puanlarında ise sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken erkek öğretmen adaylarının lehine olmak üzere cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Argon, Öztürk ve Kılışaslan'ın (2008) yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırmada Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 269 öğretmen adayının bilgi okuryazarlığı becerileri incelenmiş ve bu beceriler ile cinsiyet, sınıf ve mezun olunan okul değişkenleri arasında ilişki olup olmadığı saptanmıştır. Bulgular sonucunda öğretmen adaylarının sınıf bazında bilgi okuryazarlığı becerilerinin farklılığında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bilgi okuryazarlığı etkinliklerinde zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir bununla birlikte kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mezun olunan okula göre bilgi okuryazarlığı becerileri neredeyse eşit düzeydedir.

Balcı (2013) “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasını 783 öğretmen adayı üzerinde yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği (BOÖY), Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği (BÖY) ve Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinde anlamlı bir fark bulunurken sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgi okuryazarlığı başarı testinde ise kadın öğretmen adaylarının lehine bir farklılık tespit edilmiş olup yine bilgi okuryazarlığı başarı testinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gömlüksiz, Kan ve Bozpolat (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” isimli bir araştırmada Okul Öncesi, Sınıf, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları özellikle bilgiye ulaşma ve kullanma üzerinde durmuşlardır. Bilgi okuryazarı olmanın önemi ile ilgili olarak en fazla bilgi çağına ayak uydurmayı vurgulamışlardır

ancak yaşam boyu öğrenme ve bilginin doğru paylaşımı gibi konularının da önemsendiği ulaşılan görüşler arasındadır.

Adıgüzel (2014) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları İle Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” araştırmada Müzik, Resim-İş, Sınıf ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 215 öğrenci yer almaktadır. Veriler “Bilgi Okuryazarlığı” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum” ölçekleriyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini genel olarak çoğu zaman gerçekleştirdiklerini, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu şeklindedir. Cinsiyet ve öğretmenliği tercih nedenleri öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri üzerine anlamlı bir fark yaratmazken bölüm, internet kullanma amacı ve kendini tanıma değişkenleri anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında da pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güven (2014) “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1 ve 4. (107 öğrenci) sınıf öğrencilerinden oluşan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek ve bu ikisi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyesinin 1. sınıf öğretmen adaylarına göre biraz yüksek olduğunu gösterse de bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Önal ve Çetin (2014) “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında 723 öğretmen adayına “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” güncellenerek uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinin de incelendiği çalışmada cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve internet erişimi değişkenlerine göre bilgi okuryazarlığı düzeyleri de incelenmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini iyi seviyede gördüklerini göstermekle birlikte öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve paylaşma süreci ile bilgi okuryazarlığı becerilerinde çeşitli değişkenlikler açısından

farklılıklar olduğunu da göstermektedir.

Aşıkcın, Akdemir ve Saban'ın (2015) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Algıları” isimli çalışmalarında 73 sınıf öğretmeni adayının bilgi okuryazarlığı standartlarına ilişkin düşüncelerini ve deneyimlerini incelemiştir. Veriler açık-uçlu sorulardan oluşan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları bilgiye ulaşırken gereksinimlerini göz önünde bulundurarak çoğunlukla elektronik-internet kaynaklarını tercih etmektedirler. Öğretmen adayları birden fazla kaynaktan tarama yaparak bilgilerin doğruluğuna karar verirken bilgilerin hayata dönük olmasını göz önünde bulundurmaktadırlar. Öğretmen adayları bilgi kaynaklarının kullanımına ilişkin etik ve yasal düzenlemelerin uygulanması ve sınırlarının dikkatlice belirlenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Ünal ve Er (2015) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada 1, 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden 442 Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayı ile çalışılmıştır. Veriler “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ile yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmadığı ve bu beceriler üzerinde cinsiyet ile sınıf düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2016) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışmada çalışma grubu 313 öğretmen adayıdır. Araştırmada, “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler” ölçeği ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterliği” ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları ve bilgi okuryazarlığı bağlamında da yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyet, bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar

Donnison (2009) “Discourses in Conflict: The Relationship Between Gen Y Pre-Service Teachers, Digital Technologies and Lifelong Learning” isimli çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler, senaryo planlama alıştayları ve odak grup görüşmeleri içeren karma bir yöntem yaklaşımı kullanmıştır. Katılımcılar Avustralya'nın güneydoğusundaki Queensland'da ikamet eden 16 lise ğrencisi ve 54 üçüncü sınıf ğretmen adaydır. Araştırmanın amacı, ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyonları hakkında bir rapor sunmaktır. Araştırmadan elde edilen veriler katılımcıların kendilerini yaşam boyu öğrenenler olarak gördükleri sonucunu ortaya koymuştur.

Mitkovska ve Hristovska (2011) “Contemporary Teacher and Core Competences for Lifelong Learning” isimli araştırmalarında Makedonya Cumhuriyeti Eğitim Fakültesi ğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Katılımcılar 286 ğretmen adayı olup Okul ncesi ve İlkokul ğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileridir. Öğretmen adaylarına 20 maddeden oluşan ve 1'den 3'e kadar derecelendirilen Likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek maddeleri Avrupa Konseyi (2006) tarafından belirlenen sekiz temel yeterliliği özetlenmekte ve açıklanmaktadır. Çalışmanın amacı, ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine sahip olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada Avrupa Konseyi tarafından önerilen temel yetkinlikler göz önünde bulundurulduğunda yaşam boyu öğrenme için en önemli yeterliliklerin öğrencilerde mevcut olduğu sonucuna varılmıştır.

Hanewald (2012) “Cultivating Life-Long Learning Skills in Undergraduate Students through the Collaborative Creation of Digital Knowledge Maps” isimli araştırmasında 2011 yılında Avusturalya niversitesinde 93 lisans ğrencisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın amacı dijital bilgi haritalarının birlikte oluşturulması yoluyla lisans ğrencilerinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrenciler, l ya da dörtlü küçük gruplar halinde, Biyoteknoloji, Genetik, Viroloji ve Ekoloji alanlarında bilgi birikimlerini geliştirmek için, temel fikirleri ve herhangi bir konunun bağlantılarını 'görsel olarak' gösteren görsel temsiller oluşturarak çalışmışlardır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmede ne düşündükleri ile ilgili olarak 5 dereceli Likert lği kullanılmıştır. Bulgular, haritalama etkinliğinin açık uçlu yapısının, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirirken onlara büyük bir kontrol ve sahiplenme sağladığını göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ünitenin sonunda bir dizi yaşam boyu öğrenme becerisine (kritik analiz, problem zme ve yaratıcı düşünme; bilgilerin

belirlenmesi, toplanması, değerlendirilmesi ve kullanılması; birçok durumda etkili ve uygun bir şekilde iletişim kurmak; bağımsız çalışmayı geliştirmek, planlamak ve yönetmek; bir takımın parçası olarak etkili şekilde çalışmak; bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmak ve programda yeni durumlara bilgi uygulamak) sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Smith (2013) tarafından yapılan “Secondary Teachers and Information Literacy (IL): Teacher Understanding and Perceptions of IL in the Classroom” isimli çalışmada ortaokul öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı yönergelerini anlama ve algılamalarını incelemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada sekiz ortaokul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular öğretmenlerin kendi sınıflarında bilgi okuryazarlığının anlaşılmasını ve katılımını keşfetmesine yöneliktir. Soruların hazırlanmasında ACRL (2000) tarafından belirlenen yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı yeterlik standartlarından yararlanılmıştır. Veriler, toplanan bilgilere mevcut bir çerçevenin uygulanmasının aksine temalardan yola çıkan fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Bu nitel çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mevcut müfredat görevlerinin, bilgi okuryazarlığının öğretime dâhil edilmesini sağlamak için yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığını etkili bir şekilde uygulamaya yeterince hazır olmadığını göstermektedir.

Aharony ve Gur (2017) “The Relationships Between Personality, Perceptual, Cognitive and Technological Variables and Students’ Level of Information Literacy” isimli araştırmalarında 180 birinci sınıf üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma 2014 akademik yılının ilk döneminde İsrail’de yapılmıştır. Araştırmada kullanılan bilgi okuryazarlığı anketi, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı seviyesini inceleyen, kütüphane talimatlarını alıp almadıklarını, kütüphanelerini ve internet arama becerilerini içeren 20 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri oluşturulurken ACRL’nin bilgi okuryazarlığı standartlarından (ACRL, 2000) yararlanılmıştır. Bu çalışma bilgisayar kullanımında deneyime açıklığın, merakın, öğrenme stratejilerinin, teknolojik becerilerin ve öz-yeterliliğin lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyiyle ilişkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Kişisel bilgi, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar ustalığı, merak ve deneyime açıklık, bilgisayar kullanımında öz-yeterlik ve öğrenme stratejileri hakkında veri toplamak için yedi anket kullanılmıştır. Sonuçlar, deneyime açıklık ve merakın kişilik özelliklerinin yanı sıra, derin öğrenme stratejileri, bilgisayar kullanımında öz-yeterlik algısı

değişkenleri ve bilgisayar ustalığı gibi bilişsel değişkenlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyini etkilediğini doğrulamaktadır.

Taylor ve Dalal (2017) “Gender and Information Literacy: Evaluation of Gender Differences in a Student Survey of Information Sources” isimli çalışmalarında üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri cinsiyet açısından ele alınmıştır. Amerika’da bir üniversitede gerçekleştirilen bu çalışmaya 386 öğrenci katılmıştır. Bilgi kaynaklarının nasıl değerlendirileceği konusundaki soruların cevaplarını toplamak için bir anket kullanılmıştır. Anket soruları, 2000 yılında yayınlanan Yüksek Öğretim için ACRL Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartlarına dayanmaktadır. Toplanan verilerin analizi, bilgi okuryazarlığı becerilerinde cinsiyet farklılıklarına dair güçlü göstergeler sağlamıştır. Kadın öğrencilerin internet kaynaklarının değerlendirilmesinde erkeklerden daha belirgin olduğu, erkek öğrencilerin ise arama motorları sonuçlarının güvenilirliği ve doğruluğu konusunda daha emin yanıtlarda buldukları görülmüştür. Ayrıca araştırma, üniversite öğrencilerinin bilgi kaynaklarını değerlendirmede sorun yaşadığını ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle oluşturulmuştur. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bir araştırmada, belirlenen değişkenler arasında birlikte bir değişim olup olmadığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modelleri denir. İlişkisel analiz korelasyon ve karşılaştırma yolu olmak üzere iki türlü yapılabilir (Karasar, 2014, 79-81). Bu araştırmada değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, değişim var ise bunun nasıl gerçekleştiği korelasyon yoluyla aranmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde (539 öğrenci) öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 410 öğrenciden oluşmaktadır. Amaçsal örnekleme (Purposive / purposeful sampling) çalışmanın amaçlarına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Büyüköztürk, vd., 2014, 90). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 1 ve 4. sınıftan belirlenmesinin temel amacı, araştırmanın değişkenleri bağlamında üniversite yaşamının başlangıcı ve sonundaki farklılığın nispeten ortaya koyulmasıdır. Bununla birlikte, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinin 4. sınıf öğrencileri olmaması nedeniyle bu bölümler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	294	71,7
Erkek	116	28,3
Toplam	410	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere anket uygulamalarında ulaşılan öğretmen adayı sayısı 410’dur. Katılımcıların %71,7’si kadın, %29,3’ü ise erkek öğrencilerdir.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımları

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
17-20	254	62
21-24	150	36,6
25-28	6	1,5
Toplam	410	100

Tablo 3.2’de belirtildiği gibi 17-20 yaş aralığında 254 (%62), 21-24 yaş aralığında 150 (%36,6), 25-28 yaş aralığında 6 (%1,5) öğrencinin araştırma uygulamalarına katıldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre dağılımları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımları

Bölümler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	79	19,3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	18,8
Sınıf Öğretmenliği	91	22,2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	75	18,3
Türkçe Öğretmenliği	88	21,5
Toplam	410	100

Araştırmaya katılan 410 öğretmen adayının bölümlere göre dağılımı; Fen Bilgisi Öğretmenliği 79 (%19,3), İlköğretim Matematik Öğretmenliği 77 (18,8), Sınıf

Öğretmenliği 91 (22,2), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 75 (18,3), Türkçe Öğretmenliği 88 (21,5) şeklinde Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımları

Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. sınıf	252	61,5
4. sınıf	158	38,5
Toplam	410	100

Tablo 3.4'te öğretmen adaylarından 252 (%61,5) öğrencinin 1. sınıf, 158 (%38,5) öğrencinin 4. sınıf olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilen toplanması amacıyla kişisel bilgi formunun da içinde bulunduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinden gerekli izinler alınarak (EK-3) 26.10.2016 ve 27.10.2016 tarihlerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarına gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Verilerin toplanmasında iki ölçekten yararlanılmıştır. YBÖ eğilimleri ölçeğinin giriş kısmında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve bölümlerinin yer aldığı demografik bilgilere de yer verilmiştir (EK-1). Araştırmada kullanılan birinci ölçek Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”dir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 600 pilot ve 1500 asıl uygulama olmak üzere 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ilk iki boyutu yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon ve çabayı ifade eden olumlu maddelerden son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşan boyutlardır. Ölçek maddelerinin çözümlenmesinde bu durum gözetilerek son iki alt boyutun maddeleri ters çevrilerek puanlamalar yapılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel

ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbachalpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 74 maddeden oluşan ön deneme ölçeğinin güvenilirliği (α) .93 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer çalışma ise ölçek puanı olarak en üst ve en alt %27'lik grup ortalamaları farkına dayanan madde analizinin yapılmasıdır. Böylece elde edilen t değeri sonuçlarına göre maddelerden manidar olmayanlar ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan bir diğer çalışma madde analizlerinin yapılması ve madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanmasıdır. Bu çalışma sonunda her bir maddenin ölçek güvenilirliğini etkileme düzeyi belirlenmiş ve madde-toplam korelasyonu $r=0,30$ 'un altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Nihai ölçeği oluşturan 27 maddelik ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı (α) . 89 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm çalışmalar nihai ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. (Coşkun, 2009, 130-134). Bu tez çalışmasında ise ölçeğin Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı .713 olarak hesaplanmıştır. Bu değerden yola çıkarak ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı” ölçeğidir (EK-2). Ölçeğin geliştirilmesinde çalışma evrenini 2010–2011 öğretim yılında Harran Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezince açılan Pedagojik Formasyon Programına kayıt yaptıran 250 öğrenci oluşturmuş ve 230 gönüllü öğrenci araştırmaya katılmıştır. Beşli Likert tipinde olan ölçekteki seçenekler ve seçeneklere ilişkin sınırlar; “Her zaman” için 5, “Çoğu zaman” için 4, “Bazen” için 3, “Ara sıra” için 2 ve “Hiçbir zaman” için 1 biçiminde sıralanmış ve puanlanmıştır. Ölçek maddeleri ACRL yükseköğretim standartları, ilgili alan yazın taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. 38 maddeden oluşan ölçeğin ilk proto-tipi kullanılarak toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) değeri .850 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda işlemeyen 9 madde ölçekten çıkarılmış ve faktör yükleri .460 ile 796 arasında değişen 29 madde ölçeğe alınmıştır. Döndürme işlemi sonucunda ölçekte dört faktör oluşmuştur. Bu faktörler; “Bilgi ihtiyacını tanımlama” 8 madde, “Bilgiye erişme” 11 madde, “Bilgiyi kullanma” 5 madde ve “Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin genel Cronbach Alpha iç

güvenirlilik katsayısı .928 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıklanan varyans değeri 53.43 olarak belirlenirken, ölçeği oluşturan faktörlerin belirlenmesinde hesaplanan özdeğerler ise 1. faktörde 9.84, 2. faktörde 2.34, 3. faktörde 1.96 ve 4. faktörde 1.36 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam test korelasyon değerlerinin .457 ile .735 arasında değiştiği belirlenmiştir. Toplanan veriler üzerinde yapılan tüm istatistikî analizler sonucunda ulaşılan değerler ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Adıgüzel, 2011, 15-25). Bu tez çalışmasının Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı .933 olarak hesaplanmış olup ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS- 22,0 programı kullanılarak betimsel istatistikler elde edilmiştir. Tablo 3.5'te verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.5: Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
YBÖ Eğilimleri	410	3,28	3,37	3,44	-,278	,331
Bilgi Okuryazarlığı	410	2,03	1,98	1,93	,639	,523

Araştırmanın problemlerine ilişkin istatistiksel analizlere yer verilmeden önce araştırmanın değişkenleri olan YBÖ eğilimleri ve bilgi okuryazarlığına ilişkin verilerin normallikleri kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmış çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Literatür incelendiğinde merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerlerde olması ve aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir (Can, 2014, 85). Tablo 3.5 incelendiğinde hem YBÖ eğilimleri hem de bilgi okuryazarlığına ilişkin ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu açıkça görülmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin ve alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla iki değişkenli verilerde t-testi, ikiden fazla değişkene

sahip olan verilerde ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonrası ikili gruplar arasındaki anlamlı farkları belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Schiffe ve LSD testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. İlişkisiz iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalama puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek faktörlü ANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2017, 39-48).

Korelasyon yoluyla ilişki aramada üç durum ortaya çıkar: belirlenen değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır, değişkenler arasında sistemli bir ilişki bulunmamaktadır ve değişkenler ters orantılıdır (Karasar, 2014, 82). Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon sonuçlarının büyüklük bakımından yorumlanmasında şu sınırlılıklar kullanılmıştır: korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.30-0.70 arasında olması, orta; 0.00-0.30 arasında olması ise düşük bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017, 32).

YBÖ Eğilimleri Ölçeği'nde öğretmen adaylarının maddelere verdikleri cevap ortalamaları ilgili aralıktaki değerine göre (1.00 – 1.83 Hiç uymuyor, 1.84 – 2.66 Kısmen uymuyor, 2.67 – 3.49 Çok az uymuyor, 3.50 – 4.32 Çok az uyuyor, 4.33 – 5.15 Kısmen uyuyor, 5.16 – 5.98 Çok uyuyor) yorumlanmıştır. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği'nde öğretmen adaylarının maddelere verdikleri cevap ortalamaları ilgili aralıktaki değerine göre (1.00 – 1.80 Hiçbir zaman, 1.81 – 2.60 Ara sıra, 2.61 – 3.40 Bazen, 3.41 – 4.20 Çoğu zaman, 4.21 – 5.00 Her zaman) yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?” alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiş öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri betimsel olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4.1’de öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin genel olarak betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin betimsel istatistikleri

	N	\bar{X}	SS	Minimum	Maksimum
YBÖ Eğilimleri	410	3,2889	,54311	1,67	5,07
Bilgi Okuryazarlığı	410	2,0316	,54005	1,00	4,10

Tablo 4.1’e göre YBÖ eğilimlerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,28$ olduğu görülmüş olup “Çok az uymuyor” seçeneğinde yoğunlaştıklarına ulaşılmıştır. Ölçekten alınan en yüksek puanın 5,07 ve en düşük puanın 1,67 olduğu da görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerileri betimsel istatistiklerine bakıldığında ise öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,03$ olduğu görülmüş olup “Ara sıra” seçeneğinde yoğunlaştıklarına ulaşılmıştır. Ölçekten alınan en yüksek puanın 4,10 ve en düşük puanın 1,00 olduğu da görülmektedir. Standart sapma değerlerinin her ikisinde de birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortalamalarına bakıldığında YBÖ eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş

ve bölüm değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı bir fark göstermekte midir?" alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiş öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar betimsel olarak ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkenine t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
YBÖ Eğilimleri	Kadın	294	3,3123	,50850	408	1,391	,165
	Erkek	116	3,2296	,62075			

Tablo 4.2'ye göre kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,31$ iken erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,22$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(408)}=1.391$, $p>0.05$). Başka bir deyişle cinsiyet değişkeninin YBÖ eğilimleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Motivasyon	Kadın	294	1,7897	,61263	408	-,902	,368
	Erkek	116	1,8549	,76504			
Sebat	Kadın	294	2,3673	,76505	408	-,619	,536
	Erkek	116	2,4224	,91852			
Öğrenmeyi Düzenlemede	Kadın	294	4,5363	1,19893	408	1,573	,116
Yoksunluk	Erkek	116	4,3276	1,23690			
Merak Yoksunluğu	Kadın	294	4,1413	1,03412	408	1,643	,101
	Erkek	116	3,9521	1,09056			

Tablo 4.3'te *Motivasyon* boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,78$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,85$ olduğu

görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Motivasyon* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-.902$, $p>0.05$). Bu analize göre cinsiyet değişkeninin *Motivasyon* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.3'te *Sebat* boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,36$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,42$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Sebat* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-.619$, $p>0.05$). Başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeninin *Sebat* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.3'te *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,53$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,32$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=1.573$, $p>0.05$). Bu bulgu cinsiyet değişkeninin *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.3'te *Merak Yoksunluğu* boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,14$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,95$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Merak Yoksunluğu* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=1,643$, $p>0.05$). Bu analize göre cinsiyet değişkeninin *Merak Yoksunluğu* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
YBÖ Eğilimleri	1. sınıf	252	3,3479	,45836	408	2,801	,005*
	4. sınıf	158	3,1948	,64658			

Not: *p<0,01

Tablo 4.4'te 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,34$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,19$ olduğu görülmektedir. Yapılan ilişkisiz t testi sonucunda öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(408)}=2.801$, $p<0.01$). Diğer bir ifadeyle 1. sınıf öğrencilerinin lehine olmak üzere sınıf düzeyi değişkeninin YBÖ eğilimleri üzerinde anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Sınıf	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Motivasyon	1.sınıf	252	1,8247	,60178	408	,644	,520
	4.sınıf	158	1,7816	,74248			
Sebat	1.sınıf	252	2,4524	,79573	408	2,201	,028*
	4.sınıf	158	2,2722	,82434			
Öğrenmeyi Düzenlemede	1.sınıf	252	4,5767	1,07430	408	2,108	,036*
	4.sınıf	158	4,3186	1,39283			
Yoksunluk	1.sınıf	252	4,1411	,91505	408	1,296	,196
	4.sınıf	158	4,0028	1,23912			

Not: *p<0,05

Tablo 4.5'te *Motivasyon* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,82$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,78$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine

göre öğretmen adaylarının *Motivasyon* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-.644$, $p>0.05$). Başka bir deyişle sınıf düzeyi değişkeninin *Motivasyon* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.5'te *Sebat* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,45$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,27$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre *Sebat* boyutunda 1 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmakta olup bu farklılığın 1. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir ($t_{(408)}=2.201$, $p<0.05$). Bu bulgu sınıf düzeyi değişkeninin *Sebat* boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.5'te *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,57$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,31$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda 1 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmakta olup bu farklılığın 1. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir ($t_{(408)}=2.108$, $p<0.05$). Başka bir ifadeyle sınıf düzeyi değişkeninin *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5'te *Merak Yoksunluğu* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,14$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,00$ olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Merak Yoksunluğu* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=1.296$, $p>0.05$). Bu analize göre sınıf düzeyi değişkeninin *Merak Yoksunluğu* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.7'de tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.6'da YBÖ eğilimlerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	SS
YBÖ Eğilimleri	17-20	254	3,3361	,46033
	21-24	150	3,2020	,63868
	25-28	6	3,4630	,93514

Tablo 4.6’da 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,33$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,20$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,46$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.7’deki ANOVA analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-407)}=3.223$, $p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının lehine olmak üzere 17-20 ve 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.7: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
YBÖ Eğilimleri	Gruplar Arası	1,881	2	,941	3,223	,041*	(1-2)
	Gruplar içi	118,763	407	,292			
	Toplam	120,644	409				

Not: * $p<0,05$; 1:17-20 yaş aralığı, 2:21-24 yaş aralığı

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.9’da tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.8’de YBÖ eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	SS
Motivasyon	17-20	254	1,8189	,59975
	21-24	150	1,7744	,70450
	25-28	6	2,1944	1,52176
Sebat	17-20	254	2,4567	,79682
	21-24	150	2,2489	,77232
	25-28	6	2,6111	1,72455
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	17-20	254	4,5722	1,07413
	21-24	150	4,3122	1,40645
	25-28	6	4,5833	1,23716
Merak Yoksunluğu	17-20	254	4,1098	,91098
	21-24	150	4,0489	1,26191
	25-28	6	4,1296	1,04802

Tablo 4.8'e göre *Motivasyon* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,81$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,77$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,19$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.9'daki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Motivasyon* boyutunda yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2-407)}=1.262$, $p>0.05$). Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri *Motivasyon* boyutu yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.8'e göre *Sebat* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,45$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,24$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,61$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.9'daki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Sebat* boyutu yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-407)}=3.379$, $p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının lehine olmak üzere 17-20 ve 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu

öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri *Sebat* boyutunun yaşa göre anlamlı olarak değiştiği şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.8'e göre *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,57$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,31$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,58$ olduğu gösterilmektedir. Tablo 4.9'daki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-407)}=2.206$, $p>0.05$). Diğer bir ifadeyle yaşın öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.8'e göre *Merak Yoksunluğu* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,10$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,04$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,12$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.9'daki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Merak Yoksunluğu* boyutu yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-407)}=0.162$, $p>0.05$). Bu analiz öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri *Merak Yoksunluğu* boyutunun yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.9: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Gruplar Arası	1,095	2	0,548	1,262	0,284	
	Gruplar içi	176,533	407	0,434			
	Toplam	177,628	409				
Sebat	Gruplar Arası	4,389	2	2,195	3,379	0,035*	(1-2)
	Gruplar içi	264,380	407	0,650			
	Toplam	268,769	409				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	6,442	2	3,221	2,206	0,111	
	Gruplar içi	594,290	407	1,460			
	Toplam	600,732	409				
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	0,361	2	0,180	0,162	0,850	
	Gruplar içi	452,725	407	1,112			
	Toplam	453,086	409				

Not: *p<0,05; 1:17-20 yaş aralığı, 2:21-24 yaş aralığı

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.11’de tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.10’da YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Bölüm	N	\bar{X}	SS
YBÖ Eğilimleri	Fen Bilgisi	79	3,2302	,60880
	İlköğretim Matematik	77	3,1746	,55610
	Sınıf	91	3,3537	,46431
	Sosyal Bilgiler	75	3,3985	,50313
	Türkçe	88	3,2811	,56253

Tablo 4.10’da Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,23$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören

öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,17$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,35$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,39$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,28$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.11'deki ANOVA analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(4-405)}=2.201$, $p>0.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının bölümlerinin YBÖ eğilimleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.11: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
YBÖ Eğilimleri	Gruplar Arası	2,567	4	,642	2,201	,068	
	Gruplar içi	118,078	405	,292			
	Toplam	120,644	409				

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.13'te tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.12'de YBÖ eğilimleri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Bölüm	N	\bar{X}	SS
Motivasyon	Fen Bilgisi	79	1,8544	,53997
	İlköğretim Matematik	77	1,9351	,66345
	Sınıf	91	1,8077	,66524
	Sosyal Bilgiler	75	1,8044	,72977
	Türkçe	88	1,6591	,66806
Sebat	Fen Bilgisi	79	2,5422	,76863
	İlköğretim Matematik	77	2,5541	,83484
	Sınıf	91	2,4524	,76509
	Sosyal Bilgiler	75	2,2267	,89947
	Türkçe	88	2,1515	,72654
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Fen Bilgisi	79	4,1751	1,29455
	İlköğretim Matematik	77	4,2338	1,18478
	Sınıf	91	4,5934	1,20652
	Sosyal Bilgiler	75	4,8156	1,16910
	Türkçe	88	4,5530	1,11976
Merak Yoksunluğu	Fen Bilgisi	79	3,9761	1,06807
	İlköğretim Matematik	77	3,7085	1,09980
	Sınıf	91	4,1587	,90573
	Sosyal Bilgiler	75	4,2978	,97707
	Türkçe	88	4,2677	1,11946

Tablo 4.12'ye göre *Motivasyon* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,85$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,93$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,80$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,80$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,65$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.13'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Motivasyon* boyutunda öğretmen adaylarının bölümleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(4-405)}=1.956$, $p>0.05$). Bu analize göre öğretmen adaylarının bölümlerinin YBÖ eğilimleri Motivasyon boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12'ye göre *Sebat* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,54$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,55$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,45$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,22$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,15$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.13'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Sebat* boyutunda bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(4-405)}=4.420$, $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir şekilde ifade edildiğinde Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin *Sebat* boyutu Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre daha düşüktür denebilir.

Tablo 4.12'ye göre *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,17$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,23$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,59$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,81$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,55$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.13'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(4-405)}=3.866$, $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri lehine olmak üzere Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin YBÖ eğilimleri *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunun Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.12'ye göre *Merak Yoksunluğu* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,97$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=3,70$, Sınıf

Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,15$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,29$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=4,26$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.13'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Merak Yoksunluğu* boyutunda bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(4-405)}=4.353, p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin YBÖ eğilimleri Merak Yoksunluğu boyutunun İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.13: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Gruplar Arası	3,366	4	0,841	1,956	0,101	
	Gruplar içi	174,263	405	0,430			
	Toplam	177,628	409				
Sebat	Gruplar Arası	11,243	4	2,811	4,420	0,002*	(1-5, 2-5)
	Gruplar içi	257,526	405	0,636			
	Toplam	268,769	409				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	22,094	4	5,523	3,866	0,004*	(1-4)
	Gruplar içi	578,638	405	1,429			
	Toplam	600,732	409				
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	18,675	4	4,669	4,353	0,002*	(2-4, 2-5)
	Gruplar içi	434,411	405	1,073			
	Toplam	453,086	409				

Not: * $p<0,01$; 1: Fen Bilgi Öğretmenliği, 2: İlköğretim Matematik, 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 5: Türkçe Öğretmenliği

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiş öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği’nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar betimsel olarak ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkenine t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilgi Okuryazarlığı	Kadın	294	2,0272	,52606	408	-,263	,793
	Erkek	116	2,0428	,57621			

Tablo 4.14’e göre kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,02$, erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,04$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-.263$, $p>0.05$). Bu bulgu cinsiyet değişkeninin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kadın	294	2,0765	,56432	408	-,637	,524
	Erkek	116	2,1175	,63744			
Bilgiye Erişme	Kadın	294	2,0798	,58819	408	,687	,493
	Erkek	116	2,0353	,59809			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	294	2,1014	,76041	408	-,087	,931
	Erkek	116	2,1086	,76551			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Kadın	294	1,7585	,69620	408	-1,474	,141
	Erkek	116	1,8741	,76285			

Tablo 4.15'te *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,07$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,11$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-.637$, $p>0.05$). Bu analize göre cinsiyet değişkeninin *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.15'te *Bilgiye Erişme* boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,07$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,03$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Bilgiye Erişme* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=.687$, $p>0.05$). Başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeninin *Bilgiye Erişme* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.15'te *Bilgiyi Kullanma* boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,10$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,10$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Bilgiyi Kullanma* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-.087$, $p>0.05$). Bu bulgu cinsiyet değişkeninin *Bilgiyi Kullanma* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.15'te *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunda kadın

öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,75$ ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,87$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-1.474$, $p>0.05$). Bu analize göre cinsiyet değişkeninin *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilgi Okuryazarlığı	1. sınıf	252	2,0565	,52803	408	1,179	,239
	4. sınıf	158	1,9919	,55809			

Tablo 4.16’da 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,05$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,99$ olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=1.179$, $p>0.05$). Bu analiz sınıf düzeyi değişkeninin bilgi okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir değişken olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Öğretmen Adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Alt Boyutları	Sınıf	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1.sınıf	252	2,1230	,59305	408	1,527	,127
	4.sınıf	158	2,0324	,57050			
Bilgiye Erişme	1.sınıf	252	2,0880	,57991	408	,902	,368
	4.sınıf	158	2,0339	,60767			
Bilgiyi Kullanma	1.sınıf	252	2,1857	,77147	408	2,789	,006*
	4.sınıf	158	1,9722	,72708			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	1.sınıf	252	1,7516	,68800	408	-1,416	,158
	4.sınıf	158	1,8544	,75802			

Not: *p<0,01

Tablo 4.17’de *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,12$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,03$ olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=1.527$, $p>0.05$). Başka bir deyişle sınıfı düzeyi değişkeninin *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.17’de *Bilgiye Erişme* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,08$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,03$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Bilgiye Erişme* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=.902$, $p>0.05$). Bu bulgu sınıf düzeyi değişkeninin *Bilgiye Erişme* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.17’de *Bilgiyi Kullanma* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,18$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,97$ olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmen adaylarının *Bilgiyi Kullanma* boyutu puanlarında 1. sınıf

öğrencilerinin lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(408)}=2.789$, $p<0.01$). Başka bir ifadeyle sınıf düzeyi değişkeninin *Bilgiyi Kullanma* boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17’de *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,71$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,85$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(408)}=-1.416$, $p>0.05$). Bu analize göre sınıf düzeyi değişkeninin *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.19’da tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.18’de bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	SS
Bilgi Okuryazarlığı	17-20	254	2,0519	,53242
	21-24	150	1,9984	,55829
	25-28	6	2,0057	,41346

Tablo 4.18’e göre 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,05$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,99$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,00$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.19’daki ANOVA analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-407)}=.468$, $p>0.05$). Başka bir deyişle öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.19: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Okuryazarlığı	Gruplar Arası	,274	2	,137	,468	,627	
	Gruplar içi	119,288	407	,292			
	Toplam	119,288	409				

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.21’de tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.20’de bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.20: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

Bilgi Okuryazarlığı Alt Boyutları	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	SS
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	17-20	254	2,1270	,59767
	21-24	150	2,0192	,56364
	25-28	6	2,1667	,51640
Bilgiye Erişme	17-20	254	2,0880	,58049
	21-24	150	2,0309	,61087
	25-28	6	2,0909	,54848
Bilgiyi Kullanma	17-20	254	2,1685	,78339
	21-24	150	2,0013	,71775
	25-28	6	1,9000	,61644
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	17-20	254	1,7354	,68103
	21-24	150	1,8907	,77185
	25-28	6	1,6667	,56095

Tablo 4.20’ye göre *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,12$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,01$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,16$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.21’deki ANOVA analizi

sonuçlarına göre *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2-407)}=1.659$, $p>0.05$). Bu bulgu bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunun yaşa göre anlamlı olarak değişmediği şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.20'ye göre *Bilgiye Erişme* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,08$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,03$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,09$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.21'deki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Bilgiye Erişme* boyutunda yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2-407)}=.445$, $p>0.05$). Bu analize göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgiye Erişme* boyutunun yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 4.20'ye göre *Bilgiyi Kullanma* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,16$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,00$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,90$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.21'deki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Bilgiyi Kullanma* boyutunda yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2-407)}=2.512$, $p>0.05$). Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgiyi Kullanma* boyutu yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.20'ye göre *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,73$, 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,89$ ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,66$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.21'deki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunda yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2.319$, $p>0.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunun yaşa göre anlamlı olarak değişmediği şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.21: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Gruplar Arası	1,134	2	,567	1,659	,192	
	Gruplar içi	139,043	407	,342			
	Toplam	140,176	409				
Bilgiye Erişme	Gruplar Arası	,311	2	,156	,445	,641	
	Gruplar içi	142,359	407	,350			
	Toplam	142,670	409				
Bilgiyi Kullanma	Gruplar Arası	2,887	2	1,444	2,512	,082	
	Gruplar içi	233,928	407	,575			
	Toplam	236,815	409				
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Gruplar Arası	2,367	2	1,184	2,319	,100	
	Gruplar içi	207,681	407	,510			
	Toplam	210,048	409				

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.23'te tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.22'de bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Bölüm	N	\bar{X}	SS
Bilgi Okuryazarlığı	Fen Bilgisi	79	2,0729	,48099
	İlköğretim Matematik	77	2,2056	,63523
	Sınıf	91	2,1004	,54577
	Sosyal Bilgiler	75	1,9131	,47468
	Türkçe	88	1,8723	,49026

Tablo 4.22'ye göre Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,07$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,20$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim

gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,10$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,91$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,87$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.23'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(4-405)}=5.535$, $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testine göre İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifadeyle İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksektir denebilir.

Tablo 4.23: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	6,183	4	1,546	5,535	,000*	(2-4, 2-5)
Bilgi Okuryazarlığı	Gruplar içi	113,105	405	,279			
	Toplam	119,288	409				

Not: * $p<0,01$; 2: İlköğretim Matematik, 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 5: Türkçe Öğretmenliği

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Tablo 4.25'te tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve bu analizlere yer vermeden önce Tablo 4.24'te bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.24: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

Bilgi Okuryazarlığı Alt Boyutları	Bölüm	N	\bar{X}	SS
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Fen Bilgisi	79	2,1187	,57836
	İlköğretim Matematik	77	2,2468	,58944
	Sınıf	91	2,2157	,59485
	Sosyal Bilgiler	75	1,9217	,54088
	Türkçe	88	1,9318	,55155
Bilgiye Erişme	Fen Bilgisi	79	2,0771	,54741
	İlköğretim Matematik	77	2,2196	,66172
	Sınıf	91	2,1069	,58503
	Sosyal Bilgiler	75	1,9927	,57121
	Türkçe	88	1,9473	,56171
Bilgiyi Kullanma	Fen Bilgisi	79	2,2127	,80597
	İlköğretim Matematik	77	2,3662	,79829
	Sınıf	91	2,1582	,76100
	Sosyal Bilgiler	75	1,9653	,68211
	Türkçe	88	1,8364	,65147
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Fen Bilgisi	79	1,8506	,72499
	İlköğretim Matematik	77	1,9481	,86353
	Sınıf	91	1,8440	,73563
	Sosyal Bilgiler	75	1,6720	,53690
	Türkçe	88	1,6477	,65249

Tablo 4.24'e göre *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,11$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,24$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,21$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,92$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,93$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.25'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(4-405)}=5.901$, $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği,

İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunun Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Scheffe testinin diğer bir bulgusu da Sınıf ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Bu analiz Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunun Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.24'e göre *Bilgiye Erişme* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,07$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,21$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,10$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,99$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,94$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.25'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Bilgiye Erişme* boyutunda bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(4-405)}=2.636$, $p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu analize göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgiye Erişme* boyutunun Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24'e göre *Bilgiyi Kullanma* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,21$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,36$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2,15$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,96$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,83$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.25'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Bilgiyi Kullanma* boyutunda bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık

görülmektedir ($F_{(4-405)}=6.478$, $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre Fen Bilgisi ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgiyi Kullanma* boyutunun Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Scheffe testinin diğer bir bulgusu da İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Bu analiz İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgiyi Kullanma* boyutunun Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.24'e göre *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,85$, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,94$, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,84$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,67$ ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=1,64$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.25'teki ANOVA analizi sonuçlarına göre *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunda bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(4-405)}=2.623$, $p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifadeyle İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunun Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri alt boyutlarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Gruplar Arası	7,720	4	1,930	5,901	,000*	(2-4, 2-5, 3-4, 3-5)
	Gruplar içi	132,457	405	,327			
	Toplam	140,176	409				
Bilgiye Erişme	Gruplar Arası	3,620	4	,905	2,636	,034**	(2-4, 2-5)
	Gruplar içi	139,050	405	,343			
	Toplam	142,670	409				
Bilgiyi Kullanma	Gruplar Arası	14,241	4	3,560	6,478	,000*	(1-5, 2-4, 2-5)
	Gruplar içi	222,574	405	,550			
	Toplam	236,815	409				
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Gruplar Arası	5,304	4	1,326	2,623	,034**	(2-4, 2-5)
	Gruplar içi	204,745	405	,506			
	Toplam	210,048	409				

Not: *p<0,01, ** p<0,05; 1: Fen Bilgi Öğretmenliği, 2: İlköğretim Matematik, 3: Sınıf Öğretmenliği, 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 5: Türkçe Öğretmenliği

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki nedir?” alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.26’da öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri ve bunların alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyonları verilmiştir.

Tablo 4.26: Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri ve bunların alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyonları

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
01.Bilgi Okuryazarlığı	1	,828(*)	,915(*)	,856(*)	,721(*)	-,001	,495(*)	,475(*)	-,261(*)	-,251(*)
02.Bilgi İhtiyacını Tanımlama		1	,647(*)	,641(*)	,458(*)	-,002	,435(*)	,465(*)	-,229(*)	-,248(*)
03.Bilgiye Erişme			1	,734(*)	,559(*)	,022	,439(*)	,410(*)	-,198(*)	-,207(*)
04.Bilgiyi Kullanma				1	,510(*)	,002	,397(*)	,415(*)	-,220(*)	-,206(*)
05.Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler					1	-,043	,378(*)	,285(*)	-,250(*)	-,180(*)
06.YBÖ Eğilimleri						1	,240(*)	,208(*)	,714(*)	,793(*)
07.Motivasyon							1	,671(*)	-,261(*)	-,191(*)
08.Sebat								1	-,262(*)	-,270(*)
09.Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk									1	,581(*)
10.Merak Yoksunluğu										1

Not: *p<0,05; N=410

Tablo 4.26'ya göre öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında negatif yönde fakat anlamlı olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=-,001$; $p>0,05$). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin YBÖ eğilimleri alt boyutlarından *Motivasyon* ($r=0,495$; $p<0,05$) ve *Sebat* boyutu ($r=,475$; $p<0,05$) arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin YBÖ eğilimleri alt boyutlarından *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ($r=-,261$; $p<0,05$) ve *Merak Yoksunluğu* ($r=-,251$; $p<0,05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.26'da bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile YBÖ eğilimleri alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunun *Motivasyon* boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=,435$; $p<0,05$). *Sebat* boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=,465$; $p<0,05$). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,229$; $p<0,05$). *Merak Yoksunluğu* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,248$; $p<0,05$).

Tablo 4.26'ya göre *Bilgiye Erişme* boyutunun *Motivasyon* boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=,439$; $p<0,05$). *Sebat* boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=,410$; $p<0,05$). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,198$; $p<0,05$). *Merak Yoksunluğu* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,207$; $p<0,05$).

Tablo 4.26'ya göre *Bilgiyi Kullanma* boyutunun *Motivasyon* boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=,397$; $p<0,05$). *Sebat* boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=,415$; $p<0,05$). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,220$; $p<0,05$). *Merak Yoksunluğu* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,206$; $p<0,05$).

Tablo 4.26'ya göre *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunun *Motivasyon* boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=,378$; $p<0,05$). *Sebat* boyutu ile arasında düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur

($r=-,285$; $p<0,05$). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,250$; $p<0,05$). *Merak Yoksunluğu* boyutu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,180$; $p<0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerilerini belirleme ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ve alt problemler doğrultusunda ulaşılan bulgularla ilgili tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki anlamda yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmamakla birlikte bu faaliyetlere de katılmaya istekli olmadıkları söylenebilir. Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrenciler üzerinde Coşkun (2009) ile Ergün ve Kurnaz (2017) tarafından yapılan araştırmalar bu bulguyu desteklemekte ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin düşük olduğu sonucunu vermektedir. Gencel (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının “yeterli” düzeyde çıkması, Ayra ve Kösterelioğlu'nun (2015) öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmeleri, Kılıç (2015) ve Yılmaz'ın (2016) öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğuna ulaşması, Kazu ve Erten'in (2016) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algılarının çok düzeyinde yeterli olduklarını göstermeleri bu araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Mitkovska ve Hristovska (2011) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine sahip olduğu, Hanewald (2012) lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olduğu ve Donnison (2009) öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenen olarak gördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu yurt dışı araştırmaların bu araştırma sonuçlarıyla çeliştiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin de orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgiyi edinme ve yapılandırma süreçlerini ifade eden bilgi okuryazarlığı becerilerini gerçekleştirmede öğretmen adaylarının yetersiz olabileceği düşünülmektedir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğunun bulunması bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Adıgüzel'in (2014) araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin üst düzeyde olduğu, Demiralay'ın (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu, Usluel'in (2006) araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, Balcı'nın (2013) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşması ise bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Smith (2013) tarafından yapılan araştırmanın, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı konusunda yetersiz olduklarını göstermesi bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüm değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda araştırmada cinsiyetin öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri üzerinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Şahin ve Arcagök (2014) ile Kazu ve Erten'in (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında, Yaman'ın (2015) ve Yılmaz'ın (2016) öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini incelediği çalışmasında ve Güzel'in (2017) öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerini incelediği çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmemeleri bu bulgu ile paralel olmakla birlikte Coşkun (2009) ve Gencel (2013) ve Kılıç'ın (2015) kadın adayların lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit etmeleri bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir. Cinsiyet değişkeninin *Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu* boyutları üzerinde de anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve bununla ilgili faaliyetlere katılmada yeterli isteklilik, zaman ayırma, çaba gösterme, meslekleri dışında da yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye yatkınlık ile çeşitli bilgi ve becerileri öğrenmeye olan merakı cinsiyet açısından ayrışmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar ile paralel olarak Güzel (2017) çalışmasında ölçek alt

boyutlarının tümünde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri üzerinde 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini yerine getirmede 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim görenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği düşünülebilir. 1 ve 4. sınıf üniversite öğrencileri üzerinde yapılan Coşkun'un (2009) çalışmasında da sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ancak bu sonuç 4. sınıf öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Oral ve Yazar (2015) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. *Motivasyon* ve *Merak Yoksunluğu* boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken *Sebat* ve *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. *Sebat* ve *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin lehine bir durum söz konusudur. 1. sınıf öğrencileri yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirken kendilerine fırsatlar yaratarak yeterli çabayı göstermeye ve kişisel gelişim adına meslekleri dışında da yeni bilgileri, becerileri öğrenmeye 4. sınıf öğrencilerine göre daha yatkın olabileceği düşünülebilir. Tunca ve diğerleri (2015) *Merak Yoksunluğu*, *Sebat* ve *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutlarında 1 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir ancak *Motivasyon* boyutunda 1 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma, bu çalışma sonuçları ile benzer sonuçlar göstermekte olup *Merak Yoksunluğu* boyutunda ulaşılan sonuçlar ise çelişmektedir.

Araştırmada yaşın öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış olup bu farklılığın 17-20 yaş öğrencilerinin lehine olmakla birlikte 17-20 ile 21-24 yaş aralıklarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum üniversiteye başlarken sahip olunan öğrenme isteğinin yüksek olması ve bir süre sonra bu isteğin düşmesi şeklinde yorumlanabilir. Horuz ve Şahan (2016) 18 yaş altı ile 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin YBÖ eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmeleri bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yaşın *Motivasyon*, *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ve *Merak Yoksunluğu* boyutları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ancak *Sebat* boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

durum 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının lehine olup 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının 21-24 yaş aralığındakilerden yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olmada daha fazla çaba gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada YBÖ eğilimlerinin bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. YBÖ eğilimlerine sahip olmada ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmada en yüksek ortalamaya sahip bölüm Sosyal Bilgiler Öğretmenliğidir. Karahan'ın (2017) Türkçe Öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşması, Coşkun (2009) ve Yaman'ın (2015) araştırmalarında Güzel Sanatlar Öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin Fen-Matematik, Sosyal-Türkçe, Yabancı Dil Öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu tespit etmeleri bu tez çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Oral ve Yazar'ın da (2015) Fen ve Matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının Sosyal bölümlerde öğrenim görenlere göre düşük olduğu sonucuna ulaşması bu araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Araştırma sonuçları ile paralel olan Kılıç (2015) ve Güzel'in (2017) çalışmasında ise bölüm değişkeni, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanında bir farklılık oluşturmamıştır. Bölüm değişkeninin *Sebat*, *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ve *Merak Yoksunluğu* boyutları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ancak *Motivasyon* boyutunda etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuçların aksine Tunca ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında tüm alt boyutlarda bölüme göre anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Güzel'in (2017) çalışmasında ise yalnızca *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda bölümler arası anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu iki çalışmanın yapılan bu çalışma sonuçları ile ortak noktalara sahip olduğu söylenilebilir. *Sebat* boyutunda Fen Bilgisi ile Türkçe Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencileri yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine gösterdiği çaba ve ayırdığı zaman bakımından Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu düşüncelere sahiptir denilebilir. Araştırma bulgularına paralel olarak Tunca ve diğerleri (2015) de Fen Bilgisi ile Türkçe Öğretmenliği arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutunda Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyan öğretmen

adaylarının lehine bir durum oluşturmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının kişisel gelişim adına meslekleri dışında da bilgi ve beceriler edinmede Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyan öğrencilere göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir. *Merak Yoksunluğu* boyutunda İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel gelişim duygusuyla yeni şeyler öğrenme adına merak duygusuyla harcanan çabanın Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarında İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu söylenebilir. Tunca ve diğerleri (2015) araştırmalarında Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları puanların Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmaları bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Alt boyutlar genel olarak düşünüldüğünde bölümlere göre *Motivasyon* ve *Sebat* alt boyutunda sayısal muhakeme yeteneğinin fazla olması gereken öğretmen adayları ortalamalarının, *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutunda ise sözel muhakeme yeteneğinin fazla olması gereken öğretmen adaylarının ortalamalarının diğerlerinden fazla olduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda araştırmada cinsiyetin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Cinsiyetin *Bilgi İhtiyacını Tanımlama*, *Bilgiye Erişme*, *Bilgiyi Kullanma* ve *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutlarında da etkili bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri orta düzeyde olmakla birlikte bilgiyi edinme ve yapılandırma yaklaşımlarında birbirlerinden ayrılmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara paralel olarak Korkut ve Akkoyunlu’ya (2008) ait çalışmada Fransız Dili ve Eğitimi okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada Argon ve diğerleri (2008) tarafından yapılmış ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinin aynı seviyede olduğu sonucuna ulaşılmış, Adıgüzel’in (2014) çalışmasında da cinsiyet

değişkeni bilgi okuryazarlığı becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Akdağ ve Karahan'ın (2004) üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerini inceledikleri ve cinsiyetin bilgi okuryazarlığı üzerinde anlamlı olduğu sonucunu ulaştıkları, Demiralay'ın (2008) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarını incelediği bir araştırmasında cinsiyete göre öğretmen adayları arasında bir farklılık tespit etmesi ve kadın öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşması, Balcı'nın (2013) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri üzerine yaptığı çalışması, Önal ve Çetin'in (2014) kadın öğretmen adaylarının lehine olmak üzere öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit etmesi bu araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Taylor ve Dalal (2017) tarafından yapılan çalışmada bilgi okuryazarlığı becerilerinin üniversite öğrencileri üzerinde kadın öğrencilerin lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar tespit edilmesi bu araştırma sonuçlarının aksine olduğunu göstermektedir.

Araştırmada sınıf düzeyinin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. 1 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgiyi edinme ve yapılandırma süreçlerinde aynı yaklaşımları gösterdiği söylenebilir. Korkut ve Akkoyunlu'ya (2008) ait bir çalışmada Fransız Dili ve Eğitimi okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılması, Kaya ve Durmuş'un (2008) 1 ve 4. sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı puan ortalamalarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark tespit etmemeleri, Balcı'nın (2013) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterliklerini incelediği araştırmasında sınıf değişkeni açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulmaması Güven'in (2014) benzer bir araştırmasında da sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmaması, Önal ve Çetin'e (2014) ait bir çalışmada sınıf değişkeninin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmaları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2003) araştırmalarında sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterliliği üzerinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmaları ve bilgi okuryazarlık öz yeterliliğinin 1. sınıftan 4. sınıfa doğru artmakta olduğunu tespit etmeleri, Argon ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığını tespit

etmeleri bu tez çalışması sonuçları ile çelişmektedir. Sınıf düzeyinin *Bilgi İhtiyacını Tanımlama, Bilgiye Erişme ve Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutlarında etkili bir değişken olmadığı ancak *Bilgiyi Kullanma* boyutunda etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum 1. sınıf öğrencilerinin lehine olup 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre elde ettikleri bilgiyi daha sistemli ve işlevsel olarak yorumlayabilmede başarılı olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada yaşın bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında yaşın *Bilgi İhtiyacını Tanımlama, Bilgiye Erişme, Bilgiyi Kullanma ve Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutları üzerinde de anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 17-20, 21-24 ve 25-28 yaş aralıklarının öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerini ifade eden bilgi okuryazarlığı becerileri arasında bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) araştırmalarında öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğunu tespit etmiş, farklılığın 20-24 ve 45-49 yaş aralığındaki öğretmen adaylarında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmışlardır. Bu bulgu genç öğretmenlerin yetiştikleri eğitim programıyla edindikleri bilgi ve becerilerden kaynaklandığı şeklinde tartışılmış olup bu çalışmanın aksine sonuçlar içermektedir.

Araştırmada bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölümlere göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup bu durum İlköğretim Matematik Öğretmenliği okuyan öğrencilerin lehinedir. İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgiyi edinme ve yapılandırma süreçlerini gerçekleştirmede diğer öğretmenlik bölümlerinden daha olumlu becerilere sahip olduğu söylenebilir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2002b) çalışmalarında ise bu sonucun aksine İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının kendilerini bilgi okuryazarlığı becerileri açısından çok yeterli görmedikleri ve daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ile çelişen Önal ve Çetin (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin Türkçe Öğretmenliği adaylarından daha düşük olduğu görülmekle birlikte bölüm

değişkeninin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı olmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Başaran (2005) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları seviyelerinin oldukça iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel (2014) çalışmasında bölüm değişkeninin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılık yarattığını tespit etmiştir. Akdağ ve Karahan (2004) üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerini belirledikleri çalışmalarında eğitim fakültesinin diğer fakülteler içinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kaya ve Durmuş'un (2008) yaptıkları çalışma bu çalışmanın sonuçları ile çelişmekte olup öğretmen adaylarının bölüme göre bilgi okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgi okuryazarlığı becerileri tüm alt boyutlarında bölüme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri, bilgi ihtiyacını belirlerken bilgi kaynaklarını, türlerini belirlemede ve düzenlemede Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerine göre daha başarılı olabilir. *Bilgi İhtiyacını Tanımlama* boyutunda bir diğer anlamlı sonuç Sınıf ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasındadır. Bu durumda ise Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi ihtiyacını belirlerken bilgi kaynaklarını, türlerini belirlemede ve düzenlemede Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu söylenebilir. *Bilgiye Erişme* boyutunda anlamlı farklılık İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında gözlemlenmiştir. Bununla birlikte İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmede Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden daha başarılı olduğu söylenebilir. *Bilgiyi Kullanma* boyutunda Fen Bilgisi ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durumun Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin lehine bir durum oluşturduğu söylenebilir. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları elde edilen bilgiyi ihtiyaç duyulan alanda kullanabilme ve yorumlayarak sonuçlar elde etmede Türkçe Öğretmenliği öğrencilerine göre daha başarılı olabilir. *Bilgiyi Kullanma* boyutunda İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının elde

edilen bilgiyi ihtiyaç duyulan alanda kullanabilme ve yorumlayarak sonuçlar elde etmede Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden daha başarılı olabileceği söylenebilir. *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutunda İlköğretim Matematik ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri bilginin elde edilmesi, kullanılmasında ve yayımında kullanım izni ile yasal gereklilikleri dikkate alma konusunda Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerine göre daha başarılı olabilir. Ünal ve Er (2015) çalışmalarında aynı boyut üzerinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adaylarının gerekli noktada farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutu puanları ile diğer bölümler arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ve İlköğretim Matematik ile Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanlarına yakın sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden bilgi kullanımında etik ve yasal sınırlılıkları daha fazla dikkate aldıkları söylenebilir. Bu sonucu destekleyen Aşıkcan ve diğerlerinin (2015) bir araştırmasında Sınıf Öğretmeni adaylarının bilgi kaynaklarına ve bu kaynakların kullanımına ilişkin etik ve yasal düzenleme sınırlarının iyi belirlenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının YBÖ Eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında -,001’lik bir korelasyon bulunmuştur. Bu durum negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade eder. Özgür (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunması bu çalışma sonuçlarının kısmen aksinedir.

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin YBÖ eğilimleri alt boyutlarından *Motivasyon* ile 0,49’luk ve *Sebat* boyutu ile de 0,47’lik bir korelasyon bulunmuştur. Bu pozitif korelasyonlar orta düzeyde bir ilişkiyi ifade etmekle birlikte bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerin motivasyon ve sebat özelliklerine kısmen sahip olduğu

söylenbilir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin YBÖ eğilimleri alt boyutlarından *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ile $-,26$ 'lık ve *Merak Yoksunluğu* ile de $-,25$ 'lik bir korelasyon bulunmuştur. Bu korelasyonlar negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilgi okuryazarı bireylerde aynı zamanda öğrenmeyi düzenleme ve merak özelliklerinin olmadığı kısmen söylenbilir. Aharony ve Gur (2017) tarafından yapılan çalışmada merakın üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılması bu araştırmanın aksinedir.

Bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının YBÖ eğilimleri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; *Bilgi İhtiyacını Tanımlama*, *Bilgiye Erişme*, *Bilgiyi Kullanma* boyutları ile *Motivasyon* ve *Sebat* boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki ilişki öğretmen adaylarının bilgi ihtiyacını tanımlayabilme, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma noktasında istek ve çabaya sahip olmaları gerektirdiğini göstermektedir. *Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler* boyutu ile *Motivasyon* boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı, *Sebat* boyutu ile arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilgiyi kullanırken etik ve yasal sorumlulukları dikkate almada motivasyon özelliklerine sebatan kısmen daha çok sahip olduğu söylenbilir. Bu çalışmada ölçek alt boyutlarının birbiri ile ilişkisi incelendiğinde yalnızca bazı alt boyutlarda orta veya düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken Özgür'ün (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler alt boyutları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterliği arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşması bu çalışma sonuçlarının kısmen aksine olduğu söylenbilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalığını artıracak çeşitli çalışmalar (Konferans, sempozyum, açık oturum vb.) yapılabilir.
- Üniversite öğrencilerinin ilk yıllardan sonra yaşam boyu öğrenmeye yönelik isteklerinin düşmemesi için akademik dönem boyunca sınıf içi etkinliklerde yaşam boyu öğrenmeye daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarının eğitim programlarında, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek

ya da doğrudan yaşam boyu öğrenme ile ilişkili seçmeli derslere daha fazla yer verilerek içerik çeşitlendirilebilir.

- Üniversite öğrencilerine bilgi okuryazarlığının anlamı ve kapsamına yönelik çeşitli eğitimler verilebilir.
- Bilgi okuryazarlığı becerileri, öğretmen adaylarının eğitim sürecine dâhil edilip çeşitli derslerle desteklenebilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerileri farklı değişkenler (mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, üniversiteye yerleşme puan türleri vb.) açısından da incelenerek nitel çalışmalarla desteklenebilir.
- Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Gelecekte aynı öğrencilerin 1. sınıftaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiler incelenerek boylamsal tarama araştırması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ACRL. (2016). Framework for information literacy for higher education.
[http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf] web adresinden 21.12.2017 tarihinde indirildi.
- ACRL. (2012). Task force recommendations.
[http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf] web adresinden 30.12.2017 tarihinde indirildi.
- ACRL. (2000). Standards, performance indicators, and outcomes.
[<http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553#f1>] web adresinden 30.12.2017 tarihinde indirildi.
- Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile bilgi okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 13-24.
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: bilgi okuryazarlığı, *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167).
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3adiguzel.htm] web adresinden 10.04.2018 tarihinde indirildi.
- Aharony, N. ve Gur, H. (2017). The relationships between personality, perceptual, cognitive and technological variables and students' level of information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, 1-18.
[<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0961000617742450>] web

adresinden 29.05.2018 tarihinde indirildi.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.

Akbaş, O. ve Özdemir S.M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm] web adresinden 02.01.2015 tarihinde indirildi.

Akdağ, M. ve Karahan, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 19-27.

Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*, 11-15.

[<http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc>] web adresinden 30.12.2014 tarihinde indirildi.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2002a). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2002b). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.

Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
[<http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/628.pdf>] web adresinden 30.12.2014 tarihinde indirildi.

ALA. (1989). [<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>] web adresinden 30.12.2014 tarihinde indirildi.

Aldemir, A. (2010). *Halk kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı uygulamaları ve Türkiye için bir model önerisi*. Uzmanlık Tezi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü.

Aldemir, A. (2004). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: sakarya üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alkan, E. S. (2013). *Okul kütüphanelerinin bilgi okuryazarlığına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Altun, A., Gençtürk, E., Çakmak, E., Köksal H., Karatekin K., Akhan, N. E., Sönmez, Ö. F., Yiğit, E. Ö., Kuş, Z., Keçe, M. ve Oğuz, S. (2013). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. Gençtürk, E. ve Karatekin, K. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Argon, T., Öztürk, Ç. ve Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine bir durum araştırması. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-22.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

Aşıkcan, M., Akdemir, S. ve Saban, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 41-

- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan F. ve Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa birliğine üyelik sürecinde Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts. [<http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/105803/1/bawden.df>] web adresinden 12.05.2017 tarihinde indirildi.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları.

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24), 369-382.

Bilir, M. (2005). Mesleki gelişmenin gereği olarak yaşam boyu öğrenme. Sayılan F. ve Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.

Bundy, A. (2004) Australian and new zealand information literacy framework. Principles, Standards and Practice. Adelaide : Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
[<http://www.libnet.sh.cn/upload/htmleditor/File/130620025617.pdf>] web adresinden 23.12.2017 tarihinde indirilmiştir.

Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu eğitim felsefesi üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 225-242.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bruce, C. (2004). Information literacy as a catalyst for educational change. a background paper . In Danaher, Patrick Alan, Eds. *Proceedings "Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?"*, the 3rd International Lifelong Learning Conference, pages pp. 8-19, Yeppoon, Queensland.

Bruce, C. (1997). *Seven faces of information literacy*.
[<http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/>] web adresinden 08.05.2017 tarihinde

indirildi.

Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Center for Media Literacy (2008). *Literacy for the 21st Century: an overview and orientation guide to media literacy education.*

[http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf] web adresinden 22.10.2017 tarihinde indirildi.

Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, 2, 1-39.

[<http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>] web adresinden 29.05.2018 tarihinde indirildi.

Coşkun, D. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı. Ankara.

Coşkun, D. Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Çakmak E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.

- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC 2009)*, 6-8 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Demirel, M. ve Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Donnison, S. (2009). Discourses in conflict: the relationship between gen y pre-service teachers, digital technologies and lifelong learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 336-350.
[<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1138/387>] web adresinden 29.05.2018 tarihinde indirildi.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Syracuse, New York: ERIC.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Z1IJ6A97WnsC&oi=fnd&p=PA1&dq=Information+literacy+in+an+information+society:+A+concept+for+he+information+age.&ots=cBMr0F64K7&sig=AQsgStnLwHfebMduuVjbetZVYk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false] web adresinden 20.03.2018 tarihinde indirildi.
- Doyle, C. S. (1992). *Final report to national forum on information literacy, June 24*.
[<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>] web adresinden 04.03.2017 tarihinde indirildi.

DPT. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı*.

[<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>] web adresinden 20.12.2014 tarihinde indirildi.

Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. Sayılan F. ve Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eisenberg, M. ve Berkowitz B. (1992). *Big6 skills overview*.

[<http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>]web adresinden 06.05.2016 tarihinde indirildi.

EC. (2001). Making a european area of lifelong learning a reality .

[[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2011\)678_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2011)678_en.pdf)] web adresinden 10.04.2018 tarihinde indirildi.

EC. (2000). A memorandum on lifelong learning.

[http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf] web adresinden 31.01.2016 tarihinde indirildi.

EC. (1999).The imlementation, results and oveall assessment of the european year of lifelong learning.

[<http://aei.pitt.edu/4937/1/4937.pdf>] web adresinden 10.04.2016 tarihinde indirildi.

Erduran, T. (2010). “Yaşam boyu öğrenme” teması içinde okul kütüphanelerinin yeri ve önemi (bir okul kütüphanesi örneği). Aydın A. ve Ateş K. (Yay. Haz.), *Bilgi Okuryazarlığı’ndan ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ye bildiriler*. II. Ulusal okul kütüphanecileri konferansı 27Haziran 2009 İstanbul, 116-142. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi

alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi.
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(2), 1-17.

Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım. Aydın A. ve Ateş K. (Yay. Haz.), *'Bilgi Okuryazarlığı'ndan 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye bildiriler*. II. Ulusal okul kütüphanecileri konferansı 27 Haziran 2009 İstanbul, 48-72. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gencel, E. İ. (2013) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.

Güleç İ., Çelik, S. ve Demirhan B. ve (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 34-48.

Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.

Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliğine üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar, *Kamu- İş*,7(2), 2-15.

Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2, 787-800, Ankara-Turkey.

Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 312-325.

- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., ve Bozpolat, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Karadeniz*, 5(18), 71-87.
- Gvaramadze, I. (2007). Adult participation in lifelong learning. *International Journal of Learning*, 14(5), 123-131.
- Hake, B. (2005). AB politikaları ve bilgi ekonomisi: yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol. Sayılan F. ve Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hancock, V. E. (1993) Information literacy for lifelong learning. [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358870.pdf] web adresinden 28.12.2017 tarihinde indirildi.
- Hanewald, R. (2012). Cultivating life-long learning skills in undergraduate students through the collaborative creation of digital knowledge maps. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 847 – 853. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812054675] web adresinden 29.05.2018 tarihinde indirildi.
- High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning Bibliotheca Alexandrina (2005). November 6-9, Alexandria, Egypt, 2-87. [http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf] web adresinden 05.01.2015 tarihinde indirildi
- Horton, W. F. (2006). Information literacy and lifelong learning. [http://libcmass.unibit.bg/ifla-guidelines-en.pdf] web adresinden 05.03.2018 tarihinde indirildi.
- Horuz, O. R. ve Şahan, G. (2016). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın İli Örneği). *Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi*, 16-17 Aralık, 442-453.

- IFLA. (1996). Network literacy: new task for librarians on user education. *62nd IFLA General Conference - Conference Proceedings*. August 25-31.
[<https://archive.ifla.org/IV/ifla62/62-huch.htm>] web adresinden 12.12.2017 tarihinde indirildi.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Karahan, Ü. B. (2017). Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, E. H. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102.
- Kaya, S. ve Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri. *Uluslararası II. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Ege Üniversitesi, 16-18 Nisan 2008, İzmir.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Kellner, D. ve Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
[https://www.researchgate.net/profile/Jeff_Share/publication/237225853_Critical_Media_Literacy_Democracy_and_the_Reconstruction_of_Education/links/027e52cb8789f25700000000.pdf]web adresinden 02.01.2018 tarihinde indirildi.
- KB. (2014). *Onuncu kalkınma planı*.

[<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/518/Onuncu%20KalkC%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf>] web adresinden 20.12.2014 tarihinde indirildi.

KB. (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı*.

[<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf>] web adresinden 20.12.2014 tarihinde indirildi.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızıllı, M. (2007). *Yüksek öğrenimde bilgi okuryazarlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: Bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koç, S. ve Koşaner, Ö. (2005). *Bilgi okuryazarlığı ve aktif eğitim: bir uygulama örneği*. Alıcı, E. (Yay. Haz.), İkinci Aktif Eğitim Kurultay Kitabı, 74-89.

Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi çağında bilgi okuryazarlığı. Aydın A., Ateş K. (Yay. Haz.), ‘*Bilgi Okuryazarlığı’ndan ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ye bildiriler: II. Ulusal okul kütüphanecileri konferansı 27 Haziran 2009 İstanbul, 9-24.İstanbul: Türk*

Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.

Kurbanoglu, S. ve Torun, O. (2010). Bilgi okuryazarlığından yaşam boyu öğrenmeye sonuç bildirgesi. Aydın A., Ateş K. (Yay. Haz), 'Bilgi Okuryazarlığı'ndan 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye bildiriler: II. Ulusal okul kütüphanecileri konferansı 27 Haziran 2009 İstanbul, 9-24. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Lau, J. (2006). Guidelines on information literacy for lifelong learning.

[<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>] web adresinden 05.01.2015 tarihinde indirildi.

MEB. (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı*.

[<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>] web adresinden 21.12.2014 tarihinde indirildi.

MEB. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı*.

[http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/images/yukleme/hbo_strateji.pdf] web adresinden 21.12.2014 tarihinde indirildi.

McClure, C. R. (1994). Information literacy: A role for libraries? *Information Technology and Libraries*, Chicago, 13(2), 115.

[<https://search.proquest.com/openview/529a02710f139f0eea78278ba50a298e/1pq-origsite=gscholar&cbl=37730>] web adresinden 16.03.2017 tarihinde indirildi.

Mitkovska, S. J. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 573 – 578.

[<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811025493>] web adresinden 29.05.2018 tarihinde indirildi.

- Otten, H.ve Ohana Y. (2009). The eight key competencies for lifelong learning: an appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of european youth work or just plain politics?
[https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf] web adresinden 14.08.2016 tarihinde indirildi.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 1-11.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Önal, N. ve Çetin, O. (2014) Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1 – 30.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, yıl 3, sayı 6, 1–16.
- Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 56, 1441-1458.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.

Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 29, 249-266.

Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslar Arası Sempozyumu*, 27-30 Mart, Antalya.

Recommendation Of The European Parliament And Of The Council. (2006). *Key competences for lifelong learning*. [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>] web adresinden 26.08.2016 tarihinde indirildi.

Sayılan, F. (2005). Herkes için eğitim: yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunu. Sayılan F. ve Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim*. (2. bs.) (Çeviri: Ülkü Köymen). Ankara: Palme Yayıncılık.

Smith, J. K. (2013). Secondary teachers and information literacy (IL): teacher understanding and perceptions of il in the classroom. *Library & Information Science Research*, 35, 216-222.
[<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818813000339>] web adresinden 29.05.2018 tarihinde indirildi.

Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Tanilli, S. (1996). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Taylor, A, ve Dalal, H. A. (2017). Gender and information literacy: evaluation of gender differences in a student survey of information sources. *College & Research Libraries*, 78(1), 90-113. [<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16570>] web adresinden 29.05.2018 tarihinde indirildi.
- TDK. (2018). Türk dil kurumu *güncel sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GS.5acdc832d5b2e6.64674120] web adresinden 11.04.2018 tarihinde indirildi.
- TDK. (2018). Türk dil kurumu *güncel sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GS.5ad3a715a44fa5.72491110] web adresinden 15.04.2018 tarihinde indirildi.
- TDK. (2015). Türk dil kurumu *güncel sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.54a99b1e4890f7.53169077] web adresinden 04.01.2015 tarihinde indirildi.
- Tuijnman, A. (2000). International adult literacy survey. Benchmarking adult literacy in america: an international comparative study. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447734.pdf>] web adresinden 01.01.2018 tarihinde indirildi.
- Tunca, N., Şahin A. S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.

UNESCO. (2017). [<https://en.unesco.org/themes/literacy-all>] web adresinden 06.12.2017 tarihinde indirildi.

UNESCO. (2014). Information literacy. Communication and Information. [<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/>] web adresinden 04 Ocak 2015 tarihinde indirildi.

UNESCO. (2013). Glossary of curriculum terminology. International Bureau of Education, 1-41.

Ünal, F. ve Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1059-1068.

Ünsal, H. (2007). *Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde Türk ulusal ajansı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünal, I. L., Tural, N. K. ve Aksoy, H. (2005). Mesleki eğitim ve yaşam boyu eğitim: ekonomi politik bir değerlendirme. Sayılan F. ve Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Usluel, K. Y. (2006). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 233-243.

Yaman, F. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4),

1553-1566.

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi.
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35), 253-262.

Yılmaz, M. ve Tiraki, Z. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? nasıl ölçülür. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(4), 142-147.

EKLER

EK- 1: Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili olarak aşağıda verilen yaklaşım ve ifadeleri okuyunuz. Bu yaklaşımları ne sıklıkla gerçekleştirebildiğinizi ölçeğin sağ tarafında bulunan sütunda yanıt olarak verilen altı görüşten birini işaretleyerek belirtiniz. Seçenekler “Çok uyuyor”, “Kısmen uyuyor”, “Çok az uyuyor”, “Çok az uymuyor”, “Kısmen uymuyor”, “Hiç uymuyor” şeklinde verilmiştir. Size en uygun seçeneği işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz. Araştırmaya sağladığımız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Havva Duygu YASA

Bartın Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: Kadın Erkek
2. Yaş: 17-20 21-24 25-28
3. Sınıf: 1. 4.
4. Bölüm: Fen Bilgisi Öğretmenliği İlköğretim Matematik Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Türkçe Öğretmenliği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	1.Çok Uyuyor	2.Kısmen Uyuyor	3. Çok Az uyuyor	4.Çok Az Uymuyor	5.Kısmen Uymuyor	6. Hiç Uymuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						

13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.									
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.									
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.									
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.									
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.									
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.									
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.									
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.									
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.									
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.									
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.									
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.									
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.									
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.									
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.									

Not: Bu ölçek Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiştir.

EK- 2: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma ile ilgili olarak aşağıda verilen yaklaşım ve ifadeleri okuyunuz. Bu yaklaşımları ne sıklıkla gerçekleştirebildiğinizi ölçeğin sağ tarafında bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek belirtiniz. Seçenekler “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Bazen”, “Ara sıra”, “Hiçbir zaman” şeklinde verilmiştir. Size en uygun seçeneği işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz. Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Havva Duygu YASA

Bartın Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BİLGİ OKURYAZARLIĞI OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
Bilgi İhtiyacını Tanımlama					
1. Bilgi kaynaklarının türlerini ve alanlarını belirleme					
2. Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma					
3. İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme					
4. Bilgi kaynaklarının türlerini ve önemini bilme					
5. Bilgi ihtiyacını tanımlama					
6. İhtiyaç duyulan bilgiyle ilgili temel kavramları bilme					
7. Bilginin temel özelliklerine göre nasıl düzenlendiğini bilme					
8. Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme					
Bilgiye Erişme					
9. Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek temel düşünceleri özetleme.					
10. Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme					
11. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma					
12. Elde edilen bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflandırma					
13. Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade etme					
14. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere göre değerlendirme					
15. Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark etme ve sorgulama					
16. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma					
17. Web kaynaklarını, veri tabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl kullanacağını bilme					
18. Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanma					
19. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişiklikleri izleme					
Bilgiyi Kullanma					
20. Elde edilen bilgileri sistematik şekilde düzenleyerek sorunların çözümünde kullanma					

21. Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çeşitliklerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırmayı ve bütünleştirme						
22. Gerekliğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme						
23. Elde edilen bilgiyi yorumlayarak sonuçlarını ortaya koyma						
24. Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirleme						
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler						
25. Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma						
26. Bilgiye yasal bir şekilde ulaşma ve kullanma						
27. Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme						
28. Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma						
29. Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alma						

Not: Bu ölçek Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiştir.

EK- 3: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 15188328-605.01-1600011455
Konu : Araştırma İzni (Havva Duygu
YASA)

27/06/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.6.2016 tarihli ve 36823621-302.08.01-1600011067 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereğince; Enstitünüz Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Havva Duygu YASA'nın "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" konulu araştırması kapsamında, 2016-2017 akademik yılında eğitim görececek Fakültemiz öğrencilerine veri toplama araçlarını uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Dekan

Evrak Doğrulamak İçin: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden F8567CE kodu girerek evraki doğrulayabilirsiniz.

Adres : Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı/
Merkez- BARTIN

e-posta : yoztamur@bartin.edu.tr


Bilgi İçin İrtibat : Yeşim DUYMUŞ - Bilgisayar İşletmeni
Telefon : (0 378) 2235207 (Santral)
Belgegeçer No : (0 378) 2235208
İnternet Adresi :



27.06.2016 tarihli ve 1600011455 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Firdevs GÜNEŞ tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/1

EK- 4: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni

Yeni | Yanıtla | Sil | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

 Yelkin Diker Coşkun
9.5.2015 (Cmt) 23:35
Kime: havva duygu aras (h.duygu_aras@hotmail.com) ↗

  YBÖ Ölçek Uygulama...
112 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba, ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

9 Mayıs 2015 13:39 tarihinde havva duygu aras <h.duygu_aras@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,
İyi günler. Ben Havva Duygu YASA, Bartın Lisesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek Lisans programında tez aşamasına geçmiş bulunuyorum. Tezimin uygulama aşamasında sizin yapmış olduğunuz *Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği*ni izin verirsiniz kullanmak istiyorum. Sayın Hocam, tezimin ismi ve danışmanım aşağıda belirttiğim gibidir. Saygılarımla...

Tezin Adı: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Harun ER

EK- 5: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni

Yeni | Yanıtla | Sil | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

DA Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL
10.5.2015 (Paz) 15:33
Kime: havva duygu aras (h.duygu_aras@hotmail.com) ↗

Yanıtla |

D4-DİCLE-OKURYAZ... 455 KB
BİLOKUYAZ.docx 52 KB

2 ekin (508 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Ölçek ve ilgili makale ektedir.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim
Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Kimden: "havva duygu aras" <h.duygu_aras@hotmail.com>
Kime: aadiguzel@harran.edu.tr
Gönderilenler: 9 Mayıs Cumartesi 2015 13:34:28
Konu: Sayın Hocam

Sayın Hocam,
İyi günler. Ben Havva Duygu YASA, Bartın Lisesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek Lisans programında tez aşamasına geçmiş bulunuyorum. Tezimin uygulama aşamasında sizin yapmış olduğunuz *Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği*ni izin verirsiniz kullanmak istiyorum. Sayın Hocam, tezimin ismi ve danışmanım aşağıda belirttiğim gibidir. Saygılarımla...

Tezin Adı: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Havva Duygu YASA

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara/Altındağ – 05.04.1987

Eğitim Durumu

Lisans: Gazi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (2005-2009).

Yüksek Lisans: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans (2009-2010).

Yüksek Lisans: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans (2014 - 2018).

İş Deneyimi

Staj: Eskişehir Kılıçoğlu Anadolu Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (2009-2010).

Çalıştığı Kurumlar

Ankara Mamak Gülveren Lisesi (2011-2012).

Artvin Hopa Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (2012-2013).

Bartın Anadolu Lisesi (2013- 2018).

Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi (2018-...)

Yabancı Dil: İngilizce.

Bilimsel Faaliyet veya Yayınlar:

Şahan, G. ve Yasa, H. D. (2017). Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi yüksek lisans eğitiminin öğrencilere katkısının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1851-1867.

Şahan, G., Altaç, İ., Yasa, H. D., Şen Ş. ve Ay, F. (2014). Eğitimci gözüyle bartın kadınlar pazarında çalışan kadınların hayata ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 416-434.

Yasa, H. D., Çuhadar, E., Altaç, İ. ve Karaduman, A. (2017). Fen liselerinde verilen

performans görevlerinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Bartın İli Örneği). *Journal of Socialand Humanities Sciences Research*, 4(6), 1463-1477.

Yasa, H. D., Çuhadar, E., Altaç, İ. ve Karaduman, A.ve Şen, Ş. (2015). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Bartın, Tekirdağ ve Kdz. Ereğli Örnekleri). VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. 08-10 Mayıs 2015. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

İletişim Bilgileri

E-posta: h.duygu_aras@hotmail.com

Tarih: 24.05.2018