



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN İNTERNETE YÖNELİK ELEŞTİREL OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNDE BİLGİ VE TEKNOLOJİ
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe BİRCAN
ORCID: 0000-0002-5596-5948

Danışman
Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
ORCID: 0000-0001-9210-4779

Konya – 2022

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Bu çalışmanın her aşamasında desteğini ve fikirlerini esirgemeyen başta danışman hocam Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR olmak üzere bugüne kadar üzerimde emeği olan bütün hocalarıma, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Bayrampaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğündeki idarecilerim ile Uluğbey Ortaokulunda birlikte çalışmaktan onur duyduğum idareci ve öğretmen arkadaşlarıma, beni bu günlere getiren, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen Annem ve Babama, karşılaştığım bütün zorlukları aşmamdaki en büyük yardımcım, hayat arkadaşım sevgili eşim Necati'ye ve hayatımıza her anlamda anlam katan biricik oğlum Ahmet Emir'e,

Teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayşe BİRCAN
Ocak 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıltılar (Varsayımlar).....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. OKURYAZARLIK VE TÜRLERİ.....	6
2.1. Okuryazarlık Kavramı.....	6
2.2. Eleştirel Okuryazarlık	10
2.2.1. Eleştirel Okuryazarlık İlkeleri.....	14
2.2.2. Eleştirel Okuryazarlıkta Çoklu Bakış Açılıarı	17
2.2.3. Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi	19
2.2.4. Eleştirel Okuryazarlıkta Sınıf Ortamı.....	22
2.2.5. Eleştirel Okuryazarlık Yöntemleri	24
2.3. Bilgi Okuryazarlığı	25
2.3.1. Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri	27
2.3.2. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri.....	29
2.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Standartları	31
2.3.4. Bilgi Okuryazarlığı ile İlişkili Diğer Okuryazarlık Kavramları.....	33
2.4. Teknoloji Okuryazarlığı	41
2.4.1. Öğretmenlerin Teknoloji Okuryazarlığı ve Teknoloji Entegrasyonu.....	42
2.5. Literatür İncelemesi	42
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	45
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Analizi	50

4. BULGULAR	51
4.1. Öğretmenlerin İnternete Yönelik Eleştirel, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	51
4.2. Öğretmenlerin, İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	52
4.2.1. İnternete yönelik eleştirel okuryazarlık ölçeğine ilişkin bulgular	53
4.2.2. Bilgi okuryazarlık ölçeğine ilişkin bulgular	55
4.2.3. Teknoloji okuryazarlık ölçeğine ilişkin bulgular	58
4.3. İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon İlişkisine Yönelik Bulgular	63
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	66
5.1. Tartışma	66
5.2. Sonuç	68
5.3. Öneriler	71
GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET	73
KAYNAKLAR.....	75
EKLER	84
EK-1 Araştırmada Kullanılan Anket	85
EK-2 Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	89

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmenlerin İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesinde Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **98** sayfalık kısmına ilişkin, 30/01/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

31/01/2022

Ayşe BİRCAN

Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

31/01/2022

Ayşe BİRCAN

KISALTMALAR

Kısaltmalar

BOYÖ : Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

İEOYÖ : İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TOYÖ : Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN İNTERNETE YÖNELİK ELEŞTİREL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNDE BİLGİ VE TEKNOLOJİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe BİRCAN

Bu çalışma, farklı tanımlayıcı özellikleri bulunan öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu ve bu okuryazarlık düzeyleri arasındaki istatistiksel ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu kapsamda yapılan çalışma, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak, 2019 - 2020 Eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde 12 farklı okulda görev yapan 438 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğu, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı, bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde ise cinsiyet ve kıdem yılına göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık becerilerinin düşük düzeyde ve pozitif yönlü biçimde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İnternet, Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi ve Teknolojik Okuryazarlığı.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Computer Education and Instructional Technology
Computer Education and Instruction Technology Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF INFORMATION AND TECHNOLOGY LITERACY LEVELS IN DETERMINING TEACHERS' CRITICAL LITERACY LEVELS FOR THE INTERNET

Ayşe BİRCAN

This study was conducted to examine the level of internet-oriented critical literacy, information literacy and technology literacy of teachers with different descriptive characteristics and the statistical relationships between these literacy levels.

In this context, the study was carried out with 438 teachers working in 12 different schools in Bayrampaşa, Istanbul, in the 2019 - 2020 academic years, using quantitative research methods.

At the end of the study, it was determined that the teachers' critical literacy, information literacy and technology literacy levels towards the internet were at good levels, teachers' critical literacy towards the internet and teachers' critical literacy levels towards the internet do not differ according to gender, education level and branch variables, and there are differences in information literacy and technology literacy levels of teachers according to gender and seniority. In addition, in the study, it was concluded that teachers' internet-oriented critical literacy, information literacy and technology literacy skills are low and positively related.

Keywords: Teacher, Internet, Critical Literacy, Information and Technological Literacy.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Genel anlamda, tarihsel süreçte yazılı metinlerde bulunan harfleri çözümleyebilen ve yazılı bir metin üretebilen bireyler okuryazar olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde okuma yazma bilmenin ötesinde okuryazarlığın farklı anlamları da içerdiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, literatürde okuryazarlık kavramı üzerine çok sayıda tanım yapıldığı, ancak, bu kavrama yönelik olarak ortak bir tanıma gidilmediği görülmektedir. Bu bağlamda, okuryazarlık, genel olarak toplum tarafından anlam verilen işlemsel simgelerin etkili biçimde kullanılabilme yeteneği şeklinde açıklanmaktadır. Toplum tarafından anlamlandırılan iletişimsel simge olma niteliği daha çok okuryazarlığı yenileyen, dönemin gereksinimlerine karşılık verir duruma getiren bir nitelik şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık ise, okuryazarlık ve güç arasındaki bağlantıya odaklanan ve okuma ve yazma becerileri kavramını özerk, teknik, tarafsız ve evrensel olarak kabul etmeyen, bunun yerine okuryazarlığı “belirli güç ilişkileri içinde tarihsel olarak inşa edilmiş bir kişinin deneyiminin bilincine varma süreci” olarak gören bir yaklaşım biçimidir. Okuryazarlığa eleştirel yaklaşımlar, anlam oluşturma, güç ve kimlik arasındaki bağı tanıır. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkili bir dizi yönelim varken, hepsi “insan eyleminin belirli kültürel bağlamlarda dil ve diğer sembol sistemleri tarafından yönlendirildiği” perspektifini paylaşır. Bu nedenle dil, içinde yaşadığımız dünyayı nasıl anlamlandırdığımız konusunda önemli bir rol oynar.

Eleştirel bir okuryazar olmak için okuyucular, metinleri yalnızca kendi bakış açılarından değil, aynı zamanda başkalarının bakış açılarından da anlamaya çalışmalıdır. Sosyopolitik konulara odaklanmak üçüncü boyutu oluşturmaktadır. Okuyucular, eşitsiz güç ilişkilerine meydan okumalı ve dil ile güç arasındaki ilişkiyi keşfetmelidir. Son boyut, sosyal adaleti teşvik etmek için harekete geçmektir. Dolayısıyla, dünyayı dönüştürmek için okuyucular derinlemesine düşünürler ve harekete geçerler. Eleştirel okuryazarlık için vazgeçilmez hususlar ve temel bir takım hususlar bulunmaktadır. Öncelikli olarak eleştirel okuryazarlık ortak kabullere ve değerlere karşı koymayı ve meydan okumayı teşvik etmektedir. İkinci olarak metinde yazarın gizlediği veya önem vermediği hususları ortaya çıkarma ve çok taraflı düşünmeyi ön plana çıkartmaktadır.

Okuryazarlık kavramının günümüzde en göze çarpan hali ile özdeşmiş durumda olan bilgi ve teknoloji okuryazarlığı kavramı ilk olarak, Amerikan Bilgi Endüstrisi Derneği

başkanı Paul Zurkowski tarafından kullanılmıştır. Buna göre bilgi okuryazarlığı, “İşlerinde bilgi kaynaklarını kullanmayı bilenler bilgi okuryazarı kişilerdir. Bunlar karşılaştıkları sorunları çözmeye birincil kaynakların yanında çok çeşitli bilgi araçlarını kullanma tekniklerini ve becerilerini öğrenmişlerdir” şeklinde tanımlanmıştır. İlerleyen süreçlerde, özellikle eğitim yaşamının değişen şartları sebebiyle yeniden yapılandırılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi okuryazarlığı kavramına sıkça rastlanmıştır. Bu çerçevede, bilgi okuryazarlığı, hayat boyu öğrenme açısından temel olarak değerlendirilmiştir. Hayat boyu öğrenme ise tüm disiplinler, eğitim düzeyleri ve eğitim çevreleri açısından ortak bir kavramdır. Bundan dolayı bilgi okuryazarlığının kurumsal ve kişisel bakış açısıyla birçok tanımı gerçekleştirilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eleştirel okuryazarlıkta metinde güçlü ve güçsüzü tespit etmek ve anlamak, buna göre konum almak yine önemli bir safhadır. Harekete geçmek, eylemde bulunmak, gerçek hayata geçirmek eleştirel okuryazarlığın gerçekleştirilmesi için gerekli olan bir hedef biçiminde tespit edilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı ise, belirli bir ihtiyaç için bilgiye etkin bir şekilde erişme ve bunları değerlendirme becerisidir. Bilgi okuryazarı olmak için, bir kişi bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu fark edebilmeli ve ihtiyaç duyulan bilgileri bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalıdır. Bilgi okuryazarlığı, bilginin rolünü ve gücünü anlama, onu bulma, alma ve karar vermede kullanma ve elektronik süreçleri kullanarak üretme ve kullanma becerisine sahip olma sürecidir. Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığının tanımı, teknolojiyi kullanarak bilgi toplama, düzenleme, analiz etme ve raporlama becerisine odaklanmaktadır.

Bu doğrultuda, öğretmenlerin bilginin en yoğun kullanıldığı ortamlardan birisi olan internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Bu sayede, öğretmenlerin bilgiyi ve teknoloji kullanım biçimleri ne yönelik algıları öğrenilebilir. Bu perspektifte yapılan çalışmanın ana problemi; “Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Ana problem cümlesinin ışığında alt problemler ise aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

- 1) Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerileri ne düzeydedir?

- a. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri eğitim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerileri ne düzeydedir?
- a. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri eğitim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık becerileri ne düzeydedir?
- a. Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri eğitim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) İnternete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri:
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem yılı,
 - c. Branşı,

- d. Görev yaptığı okul kademesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür taramasında, öğretmenlere yönelik eleştirel ve bilgi-teknoloji okuryazarlık düzeylerinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Araştırmalarda, genellikle sadece bir ya da iki okuryazarlık türü üzerine yoğunlaşıldığı görülmüştür.

Dolayısıyla, yapılan çalışma ile öğretmenlerin eleştirel, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin birlikte incelenmesi ve bu değişkenlerin birbirleri arasındaki istatistiksel ilişkilerin değerlendirilecek olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Bilgi ve iletişim çağında interneti etkin kullanan, bilgiye erişim ve kullanım açısından belirli bir yetkinliği bulunan öğretmenlerin günümüz eğitiminde önemli olduğu ve araştırma sonuçlarının bu hedefe yönelik önemli bir tespiti ortaya koyması araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu açıdan araştırmanın eğitim alanına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Yine çalışmanın öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılması, onlara yönelik yapılacak eğitim faaliyetleri için bir ihtiyaç analizi niteliği taşıması ile sisteme katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan literatürde öğretmenlerin görüşlerine kısmen daha az yer verildiği görülmektedir. Bu yönüyle bu çalışmanın literatürdeki eksikliğin kapatılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir.

- Veri toplamak için kullanılan araçlara katılımcıların eşit teknoloji erişim olanaklarına sahip oldukları,
- Veri toplamak için kullanılan ölçek sorularını katılımcıların tam olarak kavradıkları,
- Katılımcılar arasında etkileşim bulunmadığı ve çevresel baskılardan etkilenmedikleri,
- Seçilen örneklemin ve kullanılan ölçeğin araştırmanın amacını yeterli boyutta ölçebildiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan araştırma,

- 1) Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bayrampaşa İlçesinde görev yapan öğretmenler ile,
- 2) Elde edilen veriler, araştırma probleminin cevaplarının aranması için kullanılan ölçekteki sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuryazarlık: Okuryazarlık, bir dilin yazınlarını okuyabilme, okunan öğeleri algılama ve kavrama yetisine sahip olunmasıdır. UNESCO'nun tanımına göre okuryazarlık; Değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir. Toplumun geniş bir kitlesine hitap edebilmek, bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşması için bireye olanak veren olgudur.

İnternet: İnternet, İnter (arasında) ve net (ağ) kelimelerinin birleşmesinden oluşur. Bu da “Ağlar arasında” anlamına gelmektedir. İnternetin Türkçe’deki anlamı ise, genel ağ olarak ifade edilebilir. İngilizce tam karşılığı ise, kendi içinde bağlantılı olan ağlar bütünü olarak tanımlanır. Bu sebeple de İngilizce “interconnected networks” kelimesinden türetilmiştir. İnternet tüm kısıtlama ve sınırlardan bağımsız, merkezi kontrol dışında işlev gösteren ve bilgisayarların bir ağ dâhilinde birbiri ile bağlantıda olmasını sağlayan bir iletişim ağı olarak nitelendirilir. Kısaca internet TCP/IP olarak adlandırılan bir transfer kontrol protokolünün kullanılması suretiyle bilgisayar ağlarının birbirine bağlanmasını sağlayan elektronik iletişim ağı olarak nitelendirilir.

Eleştiri: Eleştiri, bir şeye kıymet biçme, o şeyi kıymetlendirme demektir. Aslı Yunanca “Kritikos” kelimesinden gelen “Critic” (hükmetme) kelimesi karşılığı olarak dilimize geçmiştir.

BÖLÜM 2

2. OKURYAZARLIK VE TÜRLERİ

Bu bölümde okuryazarlık kavramının genel anlamda ne olduğu açıklanmış ve eleştirel okuryazarlık ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı kavramlar incelenmiştir.

2.1. Okuryazarlık Kavramı

Uzun dönemler boyunca, yazılı metinlerde bulunan harfleri çözümleyebilen ve yazılı bir metin üretebilmek amacıyla kodlama gerçekleştirebilen bireyler okuryazar olarak değerlendirilebilmektedir. Günümüzde okuma yazma bilmenin ötesinde okuryazarlığın farklı anlam muhtevalarına sahip olduğu söylenmektedir. Bununla birlikte, okuryazarlık kavramı üzerine çok sayıda tanım yapıldığını ancak bu kavrama yönelik olarak ortak bir bakış açısının oluşturmadığını söylemek de mümkündür (Tüzel, 2012: 1).

Okuryazarlık, genel olarak toplum tarafından anlam verilen işletimsel simgelerin etkili biçimde kullanılabilme yeteneği şeklinde açıklanmaktadır. Toplum tarafından anlamlandırılan iletişimsel simge olma niteliği daha çok okuryazarlığı yenileyen, dönemin gereksinimlerine karşılık verir duruma getiren bir nitelik şeklinde ortaya çıkmaktadır (Önal, 2010:104-107). Bu bağlamda okuryazarlığı, dönemin gereksinimlerini karşılayacak bir beceri şeklinde ele alınsa da dönemsel değişimlerde kendini ve anlamını yenileyen bir oluşum şeklinde de düşünülebilir. (İşler, 2002:155-157).

Geçtiğimiz otuz kırk yıllık süreçte yaşanmış olan teknolojik, sosyal ve ekonomik dönüşümler birçok yaşamsal alanımızda olduğu gibi okuma, yazma, dinleme ve izleme biçimlerimizde de önemli dönüşümler yaratmıştır (Balcı, 2013:8). Bu gelişmelerin bir neticesi olarak, alışlagelmiş okuma ve yazma fonksiyonları çerçevesinde ele alınan okuryazarlık kavramının anlam muhtevalarında da genişleme olmuştur (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010:284-286).

Tarihsel süreçte yaşam boyu öğrenilme yardımıyla toplumun her kesimine ulaştırılmak istenen yazabilme ve okuyabilme eğitimi okuryazarlık türlerinin hayata geçirilmesindeki temel başlangıç olarak görülmektedir. Bilgi çağı şeklinde nitelendirilen günümüzde ise okuryazarlığı kavramak yenilikçi, güncel ve geleneksel çalışmaların bütünüdür (İşler, 2002:155-157).

Geleneksel bakış açısıyla eğitimin hem toplumsal ve bireysel olarak varlığı sürdürme aracı hem de temel insan hakkı olarak değerlendirilmesi okuryazarlığı ve okuryazarlık

türlerini ortaya çıkartmıştır. Güncel bir şekilde bilgi birikimlerinin kullanılması ve ilgili teknolojik gelişmelerin takip edilmesinin gereği olarak yaşamı mümkün kılmakla kalınmamış ona bir anlam yükleme gereği hissedilmiştir. Okuma yazma eylemleri ile başlamakta olan okuryazarlık becerilerinin kazanılmasına uzanan yolda elde edilmesi gereken unsurlar arasında şunlar gösterilmektedir; (Önal,2010: 104-105).

- Güncel beceri ve bilgilere sahip olabilme.
- Edinilen bilgiye davranışlara yansıtıp kullanabilme.
- Sistemleri kullanabilme birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar yaratabilme.
- Bilgiyi kullanarak yeni düşünceler geliştirebilme.
- Çevreyi anlamlandırarak bireysel anlamlar oluşturabilme, gerçekleri görüp konuşabilme ve ifade edebilme.

Başka bir deyişle, okuryazarlık dilbilimden daha fazlasıdır; insanların okuryazar varlıklar olarak kimler haline geldiklerini sınırlayan veya yaratan politik ve sosyal uygulamadır. Bundan dolayı okuryazarlık kavramının açıklanmasında artık bir sözcüğü söylemek için harflerin ses bilimsel karşılıklarının kullanılması veya sözcüklerin oluşturulması için harflerin bir araya getirilmesi açıklamayı yetmemektedir (İşler, 2002:155-157).

Bundan dolayı toplumların bilgi gereksinimi arttıkça “okuryazar birey” ya da “okuryazarlık” kavramlarının tanımında da yeni açılımlar yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Okuryazarlık kavramı, 1980’lerin ortalarında, yukarıda özetlenen zorluklarla yüzleşmek, alfabetikleştirme süreci için teorik temeller ve yönergeler hakkında derin bir çalışma yapmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Aldemir, 2003:2-4).

UNESCO’nun 1957’deki tanımına göre okuryazar, “Günlük yaşamında anlayarak okuyup yazan kişidir”. İlk tanımdan farklı olarak 1966 yılında yapılan başka bir tanımda “okuma yazma sürecinin toplumda işlevsel olarak yürütülmesi” şeklinde açıklanmıştır. Okuryazarlık üzerine yapılan tanımlarda sosyokültürel, ideolojik ve politik etkilerin varlığından da zamanla bahsedilmeye başlanmıştır. Okuryazarlık üzerine yapılan tanımlamalardan herkesin okuma yazma becerisine sahip olduğu, okuma yazma her insanın sahip olması gereken bir hak olduğu, okuryazarlığın diğer insanlarla bağ kurmada önemli bir faktör olduğu, iletişim ve etkileşim için gerekli olduğu anlaşılmaktadır (Keefe ve Copeland, 2011:92-94).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) “hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılımını sağlamak için bireyin bu bilgi ve potansiyelini yazılı metinlere yansıtması” olarak tanımlanan okuryazarlık kavramının tanımını basılı ve yazılı materyalleri farklı bağlamlarda anlayabilme, yorumlayabilme, oluşturabilme, iletişim sürecinde kullanabilme olarak genişletmiştir. Okuma yazma kavramının tanımlarında bu kavramın bilişsel, duygusal, sosyo-kültürel, kültürel, tarihsel, yaratıcı ve estetik yönlerine de değinilmiştir (Sezgin, 2017:90-94).

Bugün, okuryazarlık kavramına ilişkin anlayışta değişikliklerin olması mümkündür. Bir sosyal uygulama olarak çoklu okuryazarlık veya okuryazarlık, bu farklı bakış açılarının bir sonucu olarak ortaya çıkan anlam oluşturucuları olarak kabul edilebilir. Sözlü dile (sanat, müzik vb.) ek olarak geliştirilen anlam oluşturma yöntemleri, okuryazarlığın farklı boyutlarda gerçekleşmesini sağlamıştır. Artık görsellerle zenginleştirilmiş metinler gençlere daha çekici geldiği söylenebilir (Altun, 2005:12). Çoklu okuryazarlık yaklaşımında vurgulanması gereken nokta, farklı kültürlerin olgusunun farklı anlamlandırmalar ortaya çıkartabileceğinin her zaman bilinmesi gerektiğidir (Harste, 2003:8-12).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – UÖDP (PISA)’nın tanımına göre, okuryazarlık, temel kod çözme işleminden kelime bilgisine, dilbilgisine ve daha fazlasına kadar çok çeşitli bilişsel yeterlikleri içerir. Dilsel ve metinsel yapılar ve özellikler, dünya hakkında bilgi sahibi olmaktır. Aynı zamanda üstbilişsel yeterlikleri de içerir: metinleri işlerken çeşitli uygun stratejilerin farkında olma ve kullanma becerisidir. Metabilişsel yetkinlikler, okuyucular belirli bir hedef için okuma etkinliklerini düşündüğünde, izlediğinde ve ayarladığında etkinleştirilir (Sezgin, 2017:90-94).

Bu bağlamda 21. yüzyılda, okuryazarlığın tanımı, bilgi toplamak ve iletmek için teknolojiyi kullanma yeteneğini giderek daha fazla yansıtması gerekmektedir. Uluslararası Okuma Derneği, bugünün öğrencileri tarafından kullanılan okuryazarlıkların ebeveynlerinden ve hatta sadece on yıl önceki öğrencilerden çok farklı olduğunu belirtmiştir. Dernek, “günümüz dünyasında tam anlamıyla okuryazar olabilmek için öğrencilerin 21. yüzyıl teknolojilerinin okuryazarlığında yetkin hale gelmeleri gerektiğini” bildirmektedir (İşler,2002.155-157).

Bir kişiyi çeşitli derecelerde akıcılıkla “okuryazar” yapan, okuma ve yazma yeteneğidir (Gee, 2001:32-34). National Literacy Trust, bununla birlikte, okuma yazma tanımında konuşma ve dinlemeye atıfta bulunur: “Okuryazarlığın iyi okuma, yazma, konuşma ve

dinleme yeteneği olduğuna inanıyoruz. Okuryazar bir kişi, başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilir ve yazılı bilgileri anlayabilir.” (Sezgin, 2017:90-94).

Okuryazarlığın birçok tanımı, uygun bir düzeyde okuma ve yazma becerisine odaklanır, örneğin Blake ve Hanley (1995: 89), ‘Okuryazarlığın niteliği, genellikle zorunlu eğitimin temel eğitim hedeflerinden biri olarak kabul etmektedir. İki araştırmacıya göre, uygun bir akıcılık düzeyinde okuma ve yazma yeteneğini ifade eder. Bununla birlikte, “uygun bir düzey”, “etkili” veya “iyi” nin ne anlama geldiğine dair genel kabul görmüş bir tanım yoktur. (Blake ve Hanley, 1995: 89)

Blake ve Hanley (1995: 89), okuryazarlığı statik ve kişisel olmayan bir durum olarak değil, daha çok bireyselleştirilmiş ve sosyal bir uygulama olarak kanunlaştırılmış bir durum olarak tanımlayan ilkelerini şu şekilde özetlemektedir:

- Okuryazarlık bir eylemdir. Okuryazarlık, bir kişinin sahip olduğu (veya sahip olmadığı) genelleştirilmiş bir yetenek değildir. Okuryazarlık, insanların okuma ve yazmayı kişisel ve sosyal amaçlar için kullandıkları bir dizi eylem ve geçiştir.

- Okuryazarlık, bir söylem pratiği içindeki bir harekettir. İnsanlar okuryazar eylemde bulduklarında, metin kodlamaktan veya üretmekten daha fazlasını yapar. Herhangi bir sosyal uygulama gibi, bir dizi beklenti ve sosyal geleneği olan bir geçmişe sahiptir. Bir söylem pratiği, bir türe veya bir tür metne indirgenemez; metinlerin özel bir rol oynadığı sosyal ve retorik bir durumdur.

- Okuryazar olmak, sosyal sözleşmelerin bilgisine ve bireysel problem çözmeye bağlıdır.

- Yeni “temel bilgiler”, ifade ve retorik uygulamalarla başlamalıdır. Bu perspektiften bakıldığında, temel olan, sezgisel yöntemler, süreç planları, retorik veya problem çözüme stratejileri, eleştirel düşünme becerileri gibi çeşitli isimlerle anılan “nasıl yapılır” bilgisidir, ancak özünde bunlar, okuryazarlık eylemidir. Bu retorik gelenekte, okuryazar olmayı öğrenmedeki temel beceriler, kişinin durumları okumak için ihtiyaç duyduğunu planlamak, düzenlemek, gözden geçirmek; anlam oluşturmak ve müzakere etmek; kuralları kullanmak ve uyarlamak gibi becerilerdir. Yeni söylemlerin neler beklediğini ve bunlara nasıl girileceğini anlamaktır.

- Okuryazar eylem, üstbilişsel ve sosyal farkındalığa kapı açar. Başka bir deyişle, sosyal, bilişsel bir eylem olarak okuryazarlık, metinsel gelenekler ve doğruluk pedagojisinde bulunmayan bazı stratejik düşünme ve yansıtma fırsatları yaratır.

Limbrick ve Aikman (2005:25-27), okuryazarlık hakkındaki tartışmaların, ‘okuryazarlık kavramları ve okuryazarlık eğitimi için okuryazarlığın değişen yorumlarının sonuçları’ yerine ‘öğretici aşırılıklar’ hakkında ‘ateşli diyaloga’ odaklandığına işaret etmektedir.

Okuryazarlık ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde ilk yıllarda okuma-yazma becerisi olarak ön plana çıkarken, sonradan üstbilişsel yeterlilikleri de kapsayacak şekilde geniş bir anlam muhtevasında anlamlandırılmaya başlamıştır.

2.2. Eleştirel Okuryazarlık

Kritizm terimi Yunanca *kriticos* kelimesinden türemiştir ve “tartışma ve yargılama yeteneği” anlamına gelir. Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlık ve güç arasındaki bağlantıya odaklanır. Okuma ve yazma becerileri kavramını özerk, teknik, tarafsız ve evrensel olarak kabul etmez, bunun yerine okuryazarlığı “belirli güç ilişkileri içinde tarihsel olarak inşa edilmiş bir kişinin deneyiminin bilincine varma süreci” olarak görülür (Luke, 2011:3).

Okuryazarlığa eleştirel yaklaşımlar, anlam oluşturma, güç ve kimlik arasındaki bağı tanırlar. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkili bir dizi yönelim varken, hepsi “insan eyleminin belirli kültürel bağlamlarda dil ve diğer sembol sistemleri tarafından yönlendirildiği” perspektifini paylaşır. Bu nedenle dil, içinde yaşadığımız dünyayı nasıl anlamlandırdığımız konusunda önemli bir rol oynar (Özdemir,2008:4-6).

Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlığa sosyo-politik bir boyut veren Paolo Friere (1972) tarafından biçimlenmiştir. Bir düşünce ve hareket döngüsüyle meşgul olmaları ve dünyayı okumaları için genç öğrencilere “kelime okumayı” öğreten Paulo Freire’nin ürettiği eserlerden esinlenmesi sonucu eleştirel okuryazarlık ortaya çıkmıştır (Potur, 2014:34-36).

Freire, problem yaratan bir pedagoji yoluyla Brezilyalı ve Şilili köylülere günlük deneyimleri için anlamlı olan kelimeleri tanıtarak okumayı öğretmiştir. Kelimeleri bir uyarıcı olarak kullanan Freire, onları çevrelerindeki baskıcı gerçekler üzerine, kendilerini bu baskıdan nasıl kurtarabilecekleri ve dünyalarını nasıl dönüştürebilecekleri üzerine eleştirel düşünmeye yöneltmiştir. Freire, köylülerin, durumlarının eleştirel bir bilincine götürüldükten sonra bu kelimeleri sözcük dağarcığına alabildiklerini keşfetmiştir. Bu açıdan Freire’nin çalışmalarının eleştirel okuryazarlığın gelişmesinde öncü olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2011:7-9).

1970’lerdeki çalışmasında Freire, okumayı ve yazmayı öğrenmeyi bilme eylemleri olarak düşünüldüğünde, okuyucuların ve yazarların, okuma ve yazma sürecini eleştirel bir şekilde düşünen yaratıcı öznelerin rolünü üstlenmeleri ve önemi üzerinde düşünmeleri gerektiğini yazmıştır. Freire için, okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin yaşanmış

gerçekliklerinin nedenleri ve etkilerinin keşfedilmesiyle kolaylaştırılır ve sosyal dönüşüm için potansiyel araçlardır (Potur, 2014:34-36).

Frankfurt Okulu akademisyenleri ve Freire çalışmalarını yetişkin eğitime odaklamışlardır. Örneğin, 1960'larda Freire, Brezilya'daki yüzlerce şeker kamışı işçisinin eleştirel pedagojiye odaklanan bir okuma yazma programına katılmaları için bir kampanya düzenlenmiştir. Çalışmaları özgürleştirici olarak tanınmış ve bu sayede ezilen işçileri güçlendirmeye çalışmıştır. Freire'nin Eleştirileri, öncelikle benimsediği özgürleştirici pedagojinin tek yönlü olduğu, çünkü eğitimcilerin öğrencileri özgürleştirdiği iddialarına odaklanmıştır (Luke, 2014:22).

Bununla birlikte, temel çalışmaları, varlığın adaletsiz biçimlerini değiştirmek için iktidar ilişkilerini görünür kılmamanın ve incelemenin bir yolu olarak eleştirel pedagojinin önemini ve etkilerini ön plana çıkarmıştır. Frankfurt Okulu ve Freire tarafından yapılan çalışmaların açıkça politik olduğu ve Campano, Ghiso ve Sánchez gibi araştırmacılar ve eğitimciler tarafından yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi pedagojiye kritik yaklaşımların merkezi olarak eğitimin politik doğasına ve demokratik potansiyeline ilham vermiştir (Comber, 2001:168-172).

Okuryazarlık üzerine böylesine sosyo-politik bir perspektif, o zamandan beri temel bir teorik, ideolojik ve pedagojik yapı haline gelen eleştirel okuryazarlık hareketine yol açmıştır. Ancak araştırmalardan, bu hareketin ne birleşik bir teorik perspektif ne de birleşik bir pedagojik yaklaşım izlediği görülmektedir. Bunun yerine, bir teori olarak, eleştirel okuryazarlık genellikle iki ana araştırma dalıyla ilişkilidir. Bunlar, eleştirel metin analizi ve eleştirel pedagojidir (Luke, 2011:3-5).

Tartışabilmek ve yargılayabilmek, yansıtıcı düşüncenin temel bileşeni olarak kabul edilmektedir. Dewey, eleştirel düşüncenin kalbinde yer alan yansıtıcı düşünmeyi, "bir konuyu zihninde tersine çevirmeyi ve ona ciddi bir ardışık düşünmeyi içeren düşünme türü" olarak tanımlar ve eğitimin temel amacının "düşünmeyi öğrenmek" olduğunu belirtmektedir (Halpern, 1997:5).

Benzer şekilde, Limbrick ve Aikman (2005:25-27), eleştirel düşünmeyi "neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamaktadır. Scriven ve Paul tarafından önerilen daha kapsamlı bir tanımda, eleştirel düşünme, "gözlem, deneyim ve düşüncelerden elde edilen veya bunlar tarafından üretilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme veya

değerlendirme gibi entelektüel olarak disiplinli bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Potur, 2014:34-36).

Halpern (1997:4), eleştirel düşünmenin sonuçlarına vurgu yaparak eleştirel düşüncenin “işe yarayan” bir tanımını önerir: “Eleştirel düşünme, istenen bir sonucun olasılığını artıran bu bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır”. Düşünen belirli bağlam için düşünceli ve etkili becerileri kullanırken, amaca yönelik, mantıklı ve hedefe yönelik düşünmeyi, problem çözme, çıkarımları formüle etme, olasılıkları hesaplama ve karar verme ile ilgili düşünme türünü tanımlamak için kullanılmaktadır. Genel olarak, eleştirel düşünme becerileri üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanabilir.

Eleştirel okuryazarlık, bu nedenle, kendi kendine ve sosyal gelişim için alternatif yollar keşfetme çabasıyla statükoya meydan okumaktadır. Bu tür bir okuryazarlık hayatlarımızı yeniden düşünmek ve adaleti teşvik etmek için politik ve kişisel, kamusal ve özel, küresel ve yerel, ekonomik ve pedagojik arasında bağlantı kurmaktadır. Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık, Kenneth Burke’nin (1984) de söylediği gibi, tarihe karşı bir tutum veya Paulo Freire’nin önerdiği gibi (Shor ve Freire, 1987) şu anda iktidarda olan iktidara karşı yeni bir toplum hayalidir (Shor, 1999:4-8).

Michel Foucault’nun (1980) fikirlerinde boyun eğdirilmiş bilgilerin isyanı veya Raymond Williams’ın (1977) kuramsallaştırdığı gibi karşı-hegemonik bir duygu yapısı veya Gloria Anzaldua (1990) gibi, kimliklerin sınırlarında icat edilen çok kültürlü bir direniş Adrienne Rich’in (1979) belirttiği gibi, hayal edilen veya statükoya istisnasız bir şekilde uymaya karşı kullanılan dildir (Shor, 1999:4-8).

Bu perspektiften, okuryazarlık, kişiyi daha geniş bir kültür içinde araçlar olarak geliştiren dil kullanımı yoluyla sosyal eylem olarak anlaşılırken, eleştirel okuryazarlık, “kişinin içinde tarihsel olarak inşa edildiği şekliyle deneyiminin bilincine varma sürecinin bir parçası olarak okumayı ve yazmayı öğrenmek” olarak anlaşılabilir. Eleştirel Okuryazarlık, okuyucuların, dinleyicilerin ve izleyicilerin metinlerle etkileşime girdiklerinde ortaya koydukları bir duruş, zihinsel duruş veya duygusal ve entelektüel bir tutumdur (Shor, 1999:4-8).

Eleştirel okuryazarlık; Comber (2001:168-172)’e göre okuldaki yaşamı sürdürmek, adaletsizliği ve ayrıcalıkları sorgulayabilmek için dilin güçlü bir biçimde kullanılmasıdır. Gee (2001:32-34) buna “sosyal açıdan algısal okuryazarlık” demektedir.

Luke (2011:5-6), eleştirel okuryazarlığın “ikinci tahmin yapmayı, tersine okumayı, zor ve daha zor sorular sormayı, metinlerin altını, arkasını ve ötesini görmeyi, bu metinlerin üzerimizdeki gücü nasıl kurduğunu ve kullandığını görmeye ve ‘çağırma’yı’ içerdiğini iddia etmektedir.

Luke (2011.5-6) ve çeşitli edebiyat kuramcıları, metinlerin ana akım yorumlarına ve herhangi bir metnin tekil ya da “doğru” bir yorumunun olduğu fikrine meydan okumuşlardır. Eleştirel okuryazarlığı Ciardiello (2004:138-142), öğrenciye veya okuyucuya eleştirel bir farkındalık geliştirmesinde yardımcı olan bir dizi uygulama ve yurttaşlık becerileri şeklinde açıklamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel okuryazarlık, okuryazarlığı bir dizi beceri veya uygulama olarak anlamının ötesine geçmektedir.

Eleştirel okuryazarlık uygulamaları, aynı zamanda, kimin çıkarlarına hizmet edildiğine ilişkin sosyal amaçları ve dünyayı daha fazla insan için daha iyi hale getirebilecek metinlerin yaratılmasına ilişkin uygulamaları ortaya çıkarmaya da çalışmaktadır.

Christensen (2003), okul bağlamlarında eleştirel olarak okuryazar olmanın aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarına dayanan, her zaman daha geniş bağlamlarla bağlantılı olan akademik olarak titiz çalışmalarla ve öğrencileri umutla doldurmaya davet eden çalışmalarla ilgili olduğunu eklemiştir.

Luke ve Freebody’in (2002:12-14) dört araştırma modelinin eleştirel yetkinliğe odaklanan “metin eleştirmeni” bileşeni, öğrencilerin “metinlerin ideolojik olarak doğal olmadığı bilgisine dayanarak hareket ederek metinleri eleştirel olarak analiz etmelerini ve dönüştürmelerini önermiştir.

Cervetti, ve diğerleri (2001:4-6), bu eleştirel okuryazarlığın güç meselelerinde “eleştirel okuryazarlığın temelde farklı bir metne bakış açısını içerdiğine” dikkat çeker ve ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim vb. Arasındaki farklılıklara açık bir şekilde katılmıştır. Öğrencileri ve öğretmenleri, adalet ve eşitlik arayışına yol açabilecek eleştirel bir bilinç geliştirmek için didaktik, olgusal öğrenmenin ötesine geçen sorgulayıcı bir zihin çerçevesine yerleştirmiştir (Ciardiello, 2004:138-142).

Amerikan Felsefi Derneği Delphi Grubu’nun tanımına göre, eleştirel düşünme, amaca yönelik, kendi kendini düzenleyen yargı sürecidir. Bu süreç, kanıt, bağlam, kavramsallaştırmalar, yöntemler ve kriterlere mantıklı bir değerlendirme vermektedir. Eleştirel düşünmenin temel bilişsel becerileri “yorumlama”, “analiz”, “değerlendirme”, “çıkarım”, “açıklama” ve “öz düzenleme” dir (Gee, 2001:32-34).

Yorumlama temel olarak “kategorizasyon”, “kod çözüme anlamı” ve “anlamı açıklama” alt becerileriyle ilgilidir. Yorumlama için birden çok veri kaynağı ve birden çok bakış açısı, yani “çok çeşitli deneyimler, durumlar, veriler, olaylar, yargılar, sözleşmeler, inançlar, kurallar, prosedürler veya kriterler” gerekmektedir. Eleştirel düşünme ayrıca, “ifadeler, sorular, kavramlar, açıklamalar veya inanç, yargı, deneyimler, nedenler, bilgileri ifade etmeyi amaçlayan diğer temsil biçimleri arasındaki amaçlanan ve gerçek çıkarımsal ilişkileri açıklamak olarak tanımlanabilen fikirlerin ve argümanların analizini gerektirmektedir (Facione, 2015: 5).

Değerlendirme, bu beyanların veya beyanların güvenilirliğini değerlendirmek anlamına gelmektedir. Sonuç çıkarmak, hipotezler oluşturmak ve ilgili bilgileri dikkate almakla ilgili çıkarımdan önce, sonuçlara ulaşmak için güvenilir veri kaynaklarının belirlenmesi gerekmektedir. Açıklama, gerekçelerin ve iyi gerekçelendirilmiş argümanların tutarlı bir sunumunu içermektedir. Bu nedenle, yöntemlerin ve sonuçların açıklanması, prosedürlerin gerekçelendirilmesi ve olayların açıklamalarının veya bakış açılarının savunmasının sağlanması gerekmektedir (Facione, 2015: 5).

Batı düşüncesinde ve sosyal aktivizmde eleştirel okuryazarlık, zengin bir temele sahiptir. Bununla birlikte tek bir düşünce topluluğunu temsil etmemektedir. Sosyokültürel eleştirel okuryazarlık bakış açısı, Paulo Freire'nin düşünceleri ve eleştirel pedagoji eleştirel okuryazarlığın zeminini oluşturmuş olan unsurlar şeklinde kabul etmek mümkündür. Okuryazarlığı öğretmede bir yaklaşım olduğu kadar eleştirel okuryazarlığı, bilginin eleştirel alıcısı ve kullanıcısı olma yolunda bize ve öğrencilerimize metinle ve hayatla onu bildiğimiz ölçüde meydan okumayı sağlayan bir dizi strateji, eğilim ve beceri şeklinde de değerlendirmek mümkündür (Potur, 2014:34-36).

2.2.1. Eleştirel Okuryazarlık İlkeleri

Eleştirel okuryazarlık, tüm sektörlerde sorumlu bir entelektüel katılım uygulaması olarak farklı “kök” anlatıların dikkatli bir şekilde incelenmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Lewison ve diğerleri (2002), eleştirel okuryazarlığın daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için, eleştirel okuryazarlığın tanımlarına ilişkin profesyonel literatür incelemelerinde dört boyutun bir sentezini önermektedir. Sıradanlaşmanın önüne geçmeye çalışan birinci boyutta, metnin okuyucuları nasıl konumlandırmaya çalıştığına dair sorular sorarak metinleri sorgulamaya odaklanmaktadır (Lewison, vd., 2002: 383-385).

İkinci boyut, çoklu bakış açılarını sorgulamaktır. Yani, eleştirel bir okuyazar olmak için okuyucular, metinleri yalnızca kendi bakış açılarından değil, aynı zamanda başkalarının bakış açılarından da anlamaya çalışmalıdır. Sosyopolitik konulara odaklanmak üçüncü boyutu oluşturmaktadır. Okuyucular, eşitsiz güç ilişkilerine meydan okumalı ve dil ile güç arasındaki ilişkiyi keşfetmelidir. Son boyut, sosyal adaleti teşvik etmek için harekete geçmektir. Dolayısıyla, dünyayı dönüştürmek için okuyucular derinlemesine düşünürler ve harekete geçerler (Lewison vd.,2002:383-385).

Literatürü gözden geçirerek Lewison ve diğerleri (2002:383-385) aşağıdaki eleştirel okuyazarlık ilkelerini tanımlamaktadır:

- Ortak varsayımlara ve değerlere meydan okumak
- Birden çok perspektifi keşfetmek ve eksik olanları hayal etmek veya
- İlişkileri, özellikle güç farklılıklarını içerenleri incelemek
- Sosyal adalet için harekete geçmek için okuyazarlık uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünme ve kullanma.

Bu maddeler üzerinde durulduğunda eleştirel okuyazarlık için vazgeçilmez hususlar ve temel bir takım hususlar bulunmaktadır. Öncelikli olarak eleştirel okuyazarlık ortak kabullere ve değerlere karşı koymayı ve meydan okumayı teşvik etmektedir. İkinci olarak metinde yazarın gizlediği veya önem vermediği hususları ortaya çıkarma ve çok taraflı düşünmeyi ön plana çıkartmaktadır. Eleştirel okuyazarlıkta metinde güçlü ve güçsüzü tespit etmek ve anlamak, buna göre konum almak yine önemli bir safhadır. Harekete geçmek, eylemde bulunmak, gerçek hayata geçirmek eleştirel okuyazarlığın gerçekleştirilmesi için gerekli olan bir hedef biçiminde tespit edilmiştir.

McLaughlin ve DeVoogd (2004:54-55), eleştirel okuyazarlığın özünü anlamak için aşağıdaki ilkeleri önermektedir:

- Eleştirel okuyazarlık, iktidar meselelerine odaklanır ve derinlemesine düşünmeyi, dönüşümü ve eylemi teşvik eder;
- Eleştirel okuyazarlık, soruna ve sorunun karmaşıklığına odaklanır;
- Eleştirel okuyazarlığı teşvik eden teknikler dinamiktir ve kullanıldıkları bağlamlara uyarlanmıştır;
- Çoklu bakış açılarını incelemek, eleştirel okuyazarlığın önemli bir yönüdür.

Eleştirel okuyazarlık değerlendirmesi güç olan konuları irdelerken metinleri okuyan okuyucularla yazarlar arasında mevcut olan güç ilişkisini de ortaya koymaktadır. Genel olarak

okuyucular okumuş oldukları metinlerin yazarının gücüne boyun eğerek teslim olmaktadır (Gregory ve Cahill, 2009).

Örneğin, bir konuyu seçme hakkı veya karar verme hakkı ve fikirlere yapılacak müdahale yazara aittir. Ancak bu teslim olma ya da boyun eğme, okuyucuların gücünü zayıflatmaz. Çünkü okuyucular, onlara sunulmuş olan bakış açısını sorgulayabilme hakkına sahiptirler. Düşünce konularını ve gücü inceleyebilirler ve bazı eylemlerine yönelik sorgulama gerçekleştirebilirler. Bu eylemleri hayata geçirme safhasında okuyucular, mevcut ilişkiyi oluşturarak dönüştürmek için kendi geçmiş bilgilerini de kullanabilirler (Gregory ve Cahill, 2009).

Eleştirel okuryazarlığın belirli bir tanımı veya normatif bir geçmişi olmamasına rağmen, literatürde aşağıdaki temel hususlar tanımlanmıştır. Bu tür temel husus veya ilkelerin, kişinin eleştirel okuryazarlığa yönelik yönelimine bağlı olarak muhtemelen farklı şekil alacağı unutulmamalıdır. Vasquez (2017) eleştirel okuryazarlığa yönelik temel ilkeleri şu şekilde belirlemiştir,

- Eleştirel okuryazarlık, ele alınacak bir konu veya çalışılacak bir ünite olmamalıdır. Bunun yerine, gün boyunca, müfredat genelinde ve belki de ötesinde öğretmek için bir merkez, çerçeve veya perspektif olarak görülmelidir. Bunun anlamı, eleştirel okuryazarlığın eleştirel bir bakış açısına veya varoluş biçimine sahip olmayı gerektirmesidir.

- Müfredat genelinde çalışırken, içerik alanlarında, çeşitli öğrencilerin kültürel bilgileri (sınıfın içinden ve çocukların günlük dünyalarından, evlerinden ve topluluklarından alınan), bilgi fonları ve çok modlu ve çok dilli uygulamaları müfredat oluşturmak için kullanılabilir.

- Eleştirel bir okuryazarlık perspektifinden, dünya, okunabilen sosyal olarak oluşturulmuş bir metin olarak görülmektedir. Öğrenciler bu fikirle ne kadar erken tanışırsa, dil, görüntü, mekan ve nesnelerin araştırmacıları olmanın ne anlama geldiğini o kadar çabuk anlayabilirler; neyin dil olarak önemli olduğu, kimin dili önemli olduğu ve kimin karar vereceği gibi konuları keşfetmektedirler. Bu nedenle, metinler asla tarafsız değildir. Bunun anlamı, tüm metinlerin belirli mesajları iletmek amacıyla belirli bir perspektiften oluşturulmuştur.

- Metinler, sosyal olarak inşa edilir ve belirli bakış açılarına göre oluşturulur veya tasarlanır. Bu nedenle, belirli şeyleri belirli şekillerde düşünmemizi ve onlara inanmamızı sağlamaya çalışmaktadırlar. Metinler asla tarafsız olmadığı gibi, metni okuma yöntemlerimiz de asla tarafsız değildir. Her okunduğunda, yazılarda veya yaratılarda, geçmiş deneyimlerden

ve dünyanın nasıl çalıştığına dair anlayışlardan yararlanır. Bu nedenle, metin okumaların da analize öncelik verilmelidir

- Eleştirel okuryazarlık, içinde yaşanan sosyopolitik sistemleri anlamlandırmayı ve bu sistemleri sorgulamayı içerir. Bu, eleştirel okuryazarlık alanındaki çalışmalarımızın ırk, sınıf, cinsiyet veya engellilik gibi sosyal konulara ve bu konulara ilişkin anlayışımızı şekillendirmek için dili kullanma yollarına odaklanması gerektiği anlamına gelir. Bu tür sorunları ele almak için kullanılan söylemler, insanların hayatlarını nasıl az ya da çok güçlü şekillerde yaşayabileceklerini şekillendirmenin yanı sıra, kime daha çok ya da daha az güçlü roller verildiği gibi varoluş yollarını belirlemeye katkı sağlar.

- Eleştirel okuryazarlık uygulamaları dönüştürücü olabilir ve adaletsiz varoluş biçimlerini ve sorunlu sosyal uygulamaları değiştirmeye katkıda bulunabilir. Böylelikle, genç yaştan itibaren eleştirel okuryazarlıkla uğraşan öğrenciler, güç ve kontrol gibi konularda bilinçli kararlar alabilmeleri, demokratik vatandaşlık pratiği yapabilmeleri sayesinde, daha eşitlikçi ve sosyal açıdan adil bir dünyaya daha iyi katkıda bulunabileceklerdir.

- Metin tasarımı ve üretimi, kritik okuryazarlık çalışması için çok önemlidir. Bu uygulamalar dönüşüm için fırsatlar sağlayabilir. Metin tasarımı ve üretimi, çok modlu metinlerin oluşturulması veya oluşturulması ve bu sürecin parçası olan kararlar anlamına gelir. Bu, “bir beceriyi uygulama” uğruna sadece metinler oluşturmanın yeterli olmadığı fikrini içerir. Öğrenciler metin oluşturacaklarsa, bu metinlerin amaçlanan işi yapmasına izin vermeleri gerekir. Örneğin, öğrenciler anket yazıyorlarsa veya dilekçe oluşturuyorlarsa, gerçek bir konuyla ilgilenmek amacıyla gerçek hayat niyetiyle yapılmalıdır.

- Son olarak, eleştirel okuryazarlık, farklı ve sosyal olarak daha adil ve eşit mesajlar ve gerçek yaşam etkileri ve gerçek dünya etkisi olan varoluş biçimleri iletmek için metinleri, görüntüleri ve uygulamaları yeniden yapılandırma ve yeniden tasarlama hakkında düşünceli düşünme yollarını hayal etmekle ilgilidir. Örneğin metin olarak eleştirel bir şekilde bir şişe su okumak okunması, şişelenmiş su içme uygulamasının incelenmesi ve daha sürdürülebilir bir dünya yaratmayı desteklemek için bu uygulamanın değiştirilmesi ile sonuçlanabilir. (Vasquez, 2017)

2.2.2. Eleştirel Okuryazarlıkta Çoklu Bakış Açıları

Öğrencilere metni çoklu bakış açılarından inceleme fırsatları ancak eleştirel okuryazarlık becerilerinin bütünleyici bir açıdan öğretilmesiyle sağlanabilir. Daha önce yazarın bakış açısını çözümlenmeye hiç bir metni sorgulamaya ya da farklı bakış açılarını

keşfetmek için teşvik edilemeyen ve bu konuda bilgilendirilmeyen öğrenciler bir metin parçası ile karşı karşıya kaldıklarında pasif bir duruş ortaya koyabilirler (Dionne, 2010:34).

Daha sıklıkla, tükettiğimiz anlatıların olay örgüsünün ve perspektiflerinin altında yatan birçok incelikli ve birbiriyle bağlantılı faktörün parçasıdır. Eleştirel bir mercekle bakılmadıkça, genellikle mevcut olan içsel önyargılar fark edilmeyebilir ve sorgulanmayabilir (Gregory ve Cahill, 2009).

Simpson (1996), öykülerin gerçekliğin yansıması olmadığını ancak belirli bir görüşle belirterek gerçekliğin seçici türlerinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu tür durumlarda dilin, görüş açısının ve diğer okuryazarlık vasıtalarının kullanımı ile yazar okuyucuyu bir öyküye belirli yollar ile yanıtlaması açısından konumlandırır. Metinleri bütünleştirerek, alternatif sonlar yaratarak, roller üstlenerek ve rollerini prova ederek sınıf ortamında eleştirel metin çözümlenmeleri gerçekleştirilebilir (Janks, 2010:12).

Bu şekilde bir ders işleyişi, öğrencilere metne çoklu bakış açıları ile bakmaları açısından imkanlar sunmaktadır. Bu yüzden eleştirel okuryazarlık yalnızca çoklu bakış açılarını teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda geri adım atmamıza ve daha büyük bir kültürel resme daha net bir şekilde bakılmasına yardımcı olmaktadır (Janks, 2010:12).

Shor ve Giroux ayrıca eleştirel okuryazarlığın statükoya meydan okuyarak, çoklu bakış açılarını keşfederek, ilişkileri inceleyerek ve güç dinamiklerini belirleyerek sosyal adaleti geliştirme gücüne sahip olduğunu teorize etmişlerdir. Bu teoriler, “öğretmenleri ve öğrencileri pasif okumadan uzaklaşmaya ve metinlerle daha aktif bir şekilde ilgilenmeye davet eden” eleştirel okuryazarlık metinlerinin kullanılmasıyla uygulamaya konulabilir (Lewison, vd., 2002: 384).

Herhangi bir metin, metni sorgulamaktan ve öğrencileri sosyal meseleler hakkında düşünmeye teşvik etmekten oluşan bir şekilde kullanıldığında kritik bir metin haline gelebilir ve öğrencilerin onu dönüştürmek için dünyayı düşündükleri ve eyleme geçtikleri pratiktir. Bu metinler aracılığıyla öğrenciler, gücün ve konumlandırmanın sadece bu metinlerde değil, aynı zamanda hayatlarında da farklı bakış açılarının nasıl dinlendiğini ve temsil edildiğini nasıl etkilediğini değerlendirebilirler (Clarke ve Whitney, 2009: 534). Metinleri eleştirel bir mercekle yorumlamak, öğrencilerin metinlerin güç hakkında iletmiş mesajları farkına varmalarına yardımcı olabilir. Öğrenciler eleştirel okuryazarlıkla nasıl meşgul olacaklarını öğrenirken, aynı zamanda “görüşlerinin ve görüşlerinin metinleri yorumlamalarını ve

insanlarla etkileşimlerini nasıl etkilediğinin daha fazla farkına varırlar” (Hall ve Piazza, 2008: 32).

2.2.3. Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi

Eleştirel düşüncenin bir tezahürü olarak eleştirel okuma, daha rekabetçi bir yaşam sürmede etkili olmuştur. Akademik bağlamda, Wilson (2016:256-258) birçok üniversite öğrencisinin henüz eleştirel okuma konusunda yetkin olmadığını belirtmektedir. Aslında, eleştirel okuma becerilerinin öğrencilerin genel akademik başarısını etkileyeceği ifade edilmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerini ve daha karmaşık bilişsel süreçleri uygulayan eleştirel düşünme, ihtiyaç duyulan becerilerden birine aittir. Eleştirel okuryazarlık, özellikle batı ülkelerinde, okuma ve yazma için dar becerilere dayalı öğrenme modelinin yerini alarak son birkaç on yılda okuma yazma eğitiminde büyük önem kazanmıştır (Behrman, 2006:490-494).

Eleştirel okuryazarlığın, bugünün bilgi toplumunda ve medyaya doymuş dünyada metinlerde gezinmek için temel bir unsur olduğu düşünülebilir. İnternet çağındaki kaynaklar, onlarca yıl öncesine göre daha fazla olması nedeniyle eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencilere sosyal ilişkilerin ve gücün dil ve okuryazarlıktan nasıl etkilendiğini ve etkilediğini öğretmek olmalıdır.

Eleştirel okuryazarlık savunucuları, öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli metin türlerini analiz edebilmeleri, bu metinlerle ilgili sorular sorabilmeleri, incelemeleri için temel okuryazarlık konusunda değil, aynı zamanda eleştirel okuryazarlık konusunda da eğitilmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Günümüzde öğrenciler, gerçek dünya sorunları, metinleri veya olayları ve sınıf görevleri aracılığıyla problem çözme ile daha fazla karşılaşmakta ve bunlara odaklanmaktadır. Bu da eğitim için önemli çıkarımlar sağlamaktadır. Çünkü öğretmenler değişimin araçlarıdır (Moeller ve Catalona, 2015:327-332),

Eleştirel okuma, okuyucuların çeşitli becerileri uygulayarak derinlemesine düşünmeye aktif katılımını içermektedir. Eleştirel okuma etkinliği, bir metnin ana fikirlerini ortaya çıkarmak için yapılır, ondan bir sonuç çıkarır ve bilgiyi birbirine bağlar, amacını tahmin eder, argümanları analiz eder, farklı bakış açıları bulur ve fikirleri değerlendirir (Flemming, 2012).

Eleştirel bir okuyucu şu becerilere sahiptir:

- (1) Metindeki argümanları doğru bir şekilde özetleme,
- (2) İddiaları tanımlayabilme,

(3) Belirtilen veya ima edilen varsayımları keşfetme,

(4) Belirli bir tez önermesini destekleyen muhakemenin kesinliğini analiz etmek ve değerlendirmek ve

(5) Belirli gerçeklerin veya bilgi kaynaklarının kullanımının amacını veya sonucunu analiz etmek, değerlendirmek ve açıklamak (Barnet ve Bedau, 2011).

Eleştirel bir düşünme sürecinin gerçekleşmesi olarak eleştirel okuma, sistematik olarak sorunları çözmeye, karar vermeye, ikna etmeye, analiz etmeye ve fikirleri değerlendirmeye yönelik zihinsel bir süreci oluşturmaktadır. Bir metnin doğruluğunu, hatalarını, zayıflıklarını veya güçlü yönlerini belirlemek için dikkatli bir değerlendirme ve kararla gerçekleştirilir. Eleştirel okuyucular kanıt toplar ve bunları yanlış varsayımlara meydan okumak için kullanır ve bunları bir okuma metninin değerinin kalitesini değerlendirmek için belirlenen kriterlere göre değerlendirmektedir (Johnson, 2002: 183).

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Eleştirel okuma, yazarın hedeflerini, bakış açılarını ve varsayımlarını değerlendirerek okuyucuyu metnin arkasında yatan anlamı anlamada daha aktif hale getirmektedir (Huijie, 2010: 53). Freebody ve Luke (2012:12-14), tamamen okuryazar olmanın bir dizi beceri gerektirdiğini öne sürmektedir. Yazılı ve görsel materyalin kodunu çözebilmenin yanı sıra, öğrencilerin bir metinle etkileşime girmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle metinden anlam almaları ve metne anlam katmaları gerekmektedir. Eleştirel okuryazarlık, yalnızca öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin, yani kod çözme, tahmin etme ve özetleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda maruz kaldıkları bilgilerin kritik tüketicileri haline gelmelerine de katkıda bulunmaktadır. Eleştirel okuyucular, yazar tarafından iletilen görüş veya fikirlere inanmak, onları izlemek, güvenmek veya reddetmek konusunda bir yargıya varabilirler.

Facione (2015:5-7) eleştirel okuryazarlık becerilerini altı seviyede değerlendirmektedir:

(1) Yorumlama becerisi,

(2) Analiz becerisi,

(3) Çıkarım becerisi,

(4) Değerlendirme becerisi,

(5) Açıklama becerisi ve

(6) Öz düzenleme becerisi.

Bu kapsamlı beceriler, öğrencilerin sorunları anlama, değerlendirme ve eleştirel olarak yanıt verme yeterliliklerini geliştirebilir. Bu beceriler geliştikçe öğrenciler, özellikle metinlerden elde edilen çeşitli bilgilerle uğraşırken analitik ve derinlemesine düşünmeye teşvik edilmektedir. Metnin arkasında yatan anlamı değerlendirmek için bir metne karşı eleştirel tutum gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel okuma becerileri, okuyucuların yazarın amacını anlamasına ve onları aktif alıcılar haline getirmesine yardımcı olmaktadır (McLaughlin ve DeVogd, 2004:55).

Bu nedenle, öğrencilerin okuryazarlığı çeşitli sosyal amaçlar için kullanmaları ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli olan türlere hakim olmaları gerekmektedir. Son olarak, eleştirel okuyabilmeleri, metinlerde kimin ilgi alanlarını sorgulayabilmeleri ve bu metinlerin potansiyel sosyal etkilerini değerlendirebilmelidirler. Bu nedenle, okuryazarlık eğitimi, gücün öğrencilerin yaşamlarını nasıl etkilediğini öğretmeyi ve eğitim uygulamaları dahil olmak üzere birçok uygulama üzerindeki kontrol konularını keşfetmeyi içermelidir (Luke, 2011:5-6).

Öğrenmenin tüm yönlerinde olduğu gibi, katılım ve motivasyonlar, eleştirel okuryazarlığı öğretirken kilit faktörlerdir. Eleştirel okuryazarlıkta motivasyon açısından şu hususlar önem taşımaktadır (Baker ve Wigfield, 1999:452-454)

- Anlamak istedikleri için başarmak
- Metinle etkileşim için içsel motivasyonlara sahip olmak
- Okumayı bir düşünme süreci olarak görmek
- Öğretmenler ve akranlarla tartışma yoluyla bilgi paylaşımı
- Farklı amaçlar için okumak
- Arka plan bilgisini kullanmak ve sosyal olarak anlam oluşturmak

Eleştirel okuryazarlık eğitiminin başlangıç noktası, toplumlar, üyelerinin yorumlama pratiklerinde bir kültürün üretimine doğru yakınsamadır. Sosyalleşme, diğer şeylerin yanı sıra, dili, sanki maddi ve sosyal gerçeklerle ilişkisi masum ve doğalmış gibi şeffaf bir şekilde belirlenebilir. Eleştirel okuryazarlık eğitiminin temel kaygısı, bu projeyi kesintiye uğratmak ve adlandırmak, sosyal organizasyon, insan davranışı ve dil için üretken bir ideolojik değerlendirme sağlamanın ilkeli, öğretilebilir yollarını bulmaktır (Siegel ve Fernandez, 2000)

Eleştirel okuryazarlık eğitimi için çeşitli yaklaşımlar önerilmiş olsa da, eleştirel pedagojik ve metin analitiği, eleştirel okuryazarlık yaklaşımında temel olarak görülen uygulama türleridir. Eleştirel pedagojik yaklaşımlarda, geleneksel okuryazarlık, egemen

ideolojiyi pasif bir şekilde yeniden üreten ve egemen ideolojinin çıkarlarına hizmet eden, teknoloji üreten bir öğrenenler olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları sosyal sorunları yeniden adlandırmalarına ve bunları düzeltmek için harekete geçmelerine yardımcı olarak, bu yaklaşımlar Paulo Freire'nin öğretim yöntemini yansıtmaktadır (Freire ve Macedo, 1987:17-21).

Eleştirel pedagojide odak, diyalojik etkileşim üzerinedir (Luke ve Woods, 2009). Bununla birlikte, eleştirel okuryazarlığa yönelik metin analitik yaklaşımlarında, öğrenciler metinlerle dilbilgisi yapıları, ideolojik ve söylemsel içerikler ve belirli sosyal alanlardaki metin üretimi ve tüketiminin ideolojik koşulları açısından ilişki kurmaktadır. Öğrenciler, dil ve metnin güç ilişkilerine nasıl dahil edildiğini ve bu yaklaşımlarla kendi metinlerini üreterek toplumları dönüştürmek için nasıl harekete geçebileceklerini kavramaktadır (Janks, 2010:12).

Eleştirel okuryazarlık eğitimi üzerine çalışma, felsefe ve psikolojide kökleri olan yapılandırmacılık teorisinden kaynaklanmaktadır. Bu teori, yeni bilgi bireylerin önceki deneyimlerinin bir sonucu olarak geliştirilen mevcut bilgilerle etkileşime girdiğinde bilginin nasıl inşa edildiğini açıklayabilir. Bu nedenle, eleştirel okuryazarlığın öğretiminde yapılandırmacılık merkezi bir role sahip olmaktadır (Kaur, 2013:22-24).

Öğrencilere eleştirel okuryazarlığı öğretmeyi savunan akademisyenler, eğitimcilerin bilginin dünyaya uyum sağlamak için yaratılma yollarını vurgulamaları gerektiğine ve görev tabanlı öğrenmeyi, keşifle öğrenmeyi, proje tabanlı öğrenmeyi, uygulamalı öğrenmeyi, deneyimsel öğrenmeyi ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanmaları gerektiğine inanmaktadır. Bu durum, öğrenmeyi anlamlı hale getirmektedir (Kaur, 2013:22-24).

2.2.4. Eleştirel Okuryazarlıkta Sınıf Ortamı

Eleştirel okuryazarlık ortamlarının oluşturulduğu sınıflarda genel olarak öğrenciler aşağıdaki konuları nasıl öğrenecekleri hususunda öğrencilere yardımcı olacak bir sınıf ortamı oluşturmalı ve geliştirmelidirler (Shor, 1999):

- Metinlerdeki toplumsal içerikleri düşünerek bizim istediğimiz adil bir toplum ve demokratik eğitim açısından ahlaki bir tutum sergilemek.
- Metinlerin güvenilirliği ve geçerliliğiyle birlikte metnin tespit edilen önceliklerini değerlendirmek.

- Metinlerin ne biçimde yapılandığını belirleyerek okuyucuyu ne biçimde etkilediği üzerinde gözlemde bulunmak.

- Öğrencilerin metne olan ilgilerini ve yanıtlarını tespit etmek.

Eleştirel okuryazarlık ortamlarını oluşturabilmek için bir takım konular üzerinde durulması gereklidir. Öğretmenin özellikle okul, öğrenci ve sınıf boyutunda üzerinde durulması gerekli olan hususlar bulunmaktadır. Eleştirel okuryazarlık ortamına faydalı olan bir sınıf atmosferinin oluşturulabilmesi için Ontario Ministry of Education (2009), bir takım öneriler sunmuştur. Öğretmenin bir eleştirel okuryazarlık sınıfında üzerinde durulması gerekli olan hususlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

1) Okulda ve sınıfta sunulmakta olan özgün kişilikler ve farklı topluluklarla konuya başlanması ve bu yöntem üzerinden konunun devam ettirilmesi.

- Eleştirel düşünme olanağı verecek olan etkinlikler ve görevler hazırlarken tüm öğrencilere hepsine hitap edebilecek ve katılabilecekleri bir ders ortamı sağlama.
- Öğrenme fırsatlarını oluşturmada öğrencilerin fikirlerini, sorularını, ilgilerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurma.

2) Tüm öğrencilerin farklı okuryazarlıklarına ve kültürel kazançlarına saygı gösterme:

- Öğrencilerin ilgi alanları, değerleri ve geçmişleri ile ilgili bir anlayış sağlama.

3) Risk almayı ve tartışma ortamını arttırıcı kapsamlı ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturabilmek

- Bazı konuların bazı öğrenciler için hassas olabileceğini de akılda bulundurma.
- Grafikler, resimli örnekler, önemli notlar ve oyunlaştırma kullanarak açıklayıcı konuşmaya yönelik teşvikte bulunma, eleştirel konularda fikirlerini netleştirmeleri ve düzenlemeleri için öğrencilere fırsat ve zaman tanıma.
- Tüm öğrencilerin anlamlı bir şekilde aktif katılımlarını destekleyen öğrenme stratejilerini kullanma.
- Saygı çerçevesinde gelişen sınıf içi etkileşimler oluşturmak maksadıyla model geliştirme ve uygulama.

4) Düşündürücü çoklu ortam ve çok yönlü metinleri birleştirme.

- Reklamlar, televizyon programları, şarkılar ve müzik videoları gibi popüler kültürden etkilenmiş olan metinler kullanma.

- Öğrencilerin kendi çözümlerini düşüncelerini teşvik eden ya da çelişen, gerçek dünyanın güncel konularına hitap edebilen metinler kullanma.
- Öğrencileri alternatif ve farklı bakış açılarıyla düşünmeye yönelik meşgul etme.
- Diğer müfredat programlarından gelen konular ve meseleler ile bağlantılı metinler oluşturma.

2.2.5. Eleştirel Okuryazarlık Yöntemleri

Eleştirel okuryazarlığın öğretilmesine yönelik yaklaşımlar, savaş sonrası dönemin ortaya çıkan kültürel, ekonomik ve sosyal koşullarına kasıtlı olarak normatif tarihsel tepkilerdir. Bu eleştirel yaklaşımların geliştirilmesindeki itici güç, diğerlerinin yanı sıra, geleneksel ve neo-kolonyalist eğitim sistemlerinin ekonomik ve sosyal sonuçlarına, kadınların, kültürel azınlıkların, göçmenlerin ve yerli halkların ortaya çıkan söylem ve bilgi iddialarına ve tüketici, medya temelli kültürler ve ekonomilerde yeni çalışma, tüketim ve boş zaman kalıplarıdır (Kaur, 2013:26-28).

Bu eleştirel yaklaşımları tarihsel öncüllerinden ayıran şey, bireyler için okuryazarlığın edinimi, kullanımı ve değeri hakkındaki bilimsel gerçekleri yakalamayı iddia etmekten ziyade, sosyal alaka ve etkililik iddialarına dayanmalarınıdır (Kaur, 2013:26-28).

Öğretmenler ve okullar, popüler çok araçlı kültürlerin metinleriyle ilişkili olarak sosyal kimlikler geliştiren, giderek daha çok kültürlü ve çok dilli öğrenci grupları ile mücadele etmelidir. Müfredat ve öğretim, bu öğrencileri küreselleşmiş ekonomilere, metin ve söylem alışverişine dayalı yeni işyerlerine ve yeni çalışma, boş zaman ve tüketim biçimlerine hazırlamanın zorluğuna yanıt vermelidir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinden, öğrencileri hem yerel hem de küresel, sanal ve yüz yüze, kamusal ve özel, bazıları henüz tam olarak gerçekleştirilmemiş ve hatta icat edilmemiş metinsel ve pedagojik ortamlara hazırlamaları istenmektedir (Janks, 2010:14-16).

Çağdaş yaklaşımlar açısından eleştirel okuryazarlıkta üzerinde durulan ortak noktalar; okuryazarların tüm medyanın metinlerine ve söylemlerine müdahaleci bir yaklaşım benimseme ihtiyacına ve baskın bilgi biçimlerini eleştirme, dönüştürme ve yeniden inşa etme kapasitesine olan bağlılıktır. Mevcut hallerinde, temel temsil sorunu üzerinde bir araya gelmektedirler ve yeni medya ve kurumların metinsel kültürlerinde kimlik ve iktidar sorunlarını yeniden incelemek için giderek daha fazla ilgilenmektedirler. Freire'in ilk projesinin odak noktası, yeni toplumsal koşullarda eleştirel okuryazarlığın öğretilmesinin merkezinde olmaya devam etmektedir (Kaur, 2013:26-28).

2.3. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk olarak, Amerikan Bilgi Endüstrisi Derneği başkanı Paul Zurkowski tarafından 1974 yılında Kütüphane ve Bilgi Bilimi Ulusal Komisyonu için hazırladığı bir raporda kullanılmıştır. Bilgi okuryazarlığını Zurkowski, hazırlanan bu raporda: “İşlerinde bilgi kaynaklarını kullanmayı bilenler bilgi okuryazarı kişilerdir. Bunlar karşılaştıkları sorunları çözmede birincil kaynakların yanında çok çeşitli bilgi araçlarını kullanma tekniklerini ve becerilerini öğrenmişlerdir” şeklinde tanımlamıştır. Zurkowski’ye göre; “Bilgi, bilgi değildir; bir kişinin algılama alanına giren, değerlendirilen ve özümseyen, bireyin gerçeklik kavramını ve / veya hareket etme yeteneğini güçlendiren veya değiştiren kavramlar veya fikirlerdir.” Zurkowski, bilgi kavramını netleştirmek için şunları ifade etmiştir (Seamans, 2001: 11).

“Bilgi kaynaklarının çalışmalarına uygulanması konusunda eğitilmiş kişilere bilgi okuryazarı denilebilir. Çok çeşitli bilgi araçlarını ve sorunlarına bilgi çözümlerini şekillendirmede birincil kaynakları kullanmak için teknikler ve beceriler öğrenmişlerdir. Nüfusun geri kalan kısmındaki bireyler, okuma yazma bilmeleri anlamında okuryazar olsalar da, bilginin değeri için bir ölçüye ve bilgiyi kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirme yeteneklerine sahip değildirler. Bu bireyler bilgi okuma yazma bilmeyenler olarak kabul edilir.” (Owusu-Ansah, 2003:220-222).

Zurkowski’nin çalışmasında öne çıkan birkaç kavramdan birincisi, bilgi manipüle edilinceye veya onun ifade ettiği şekliyle “kalıplanana” kadar bilgi değildir. İkincisi, problemleri çözmek için etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bilginin nasıl ele alınacağını bilmek, bilgi okuryazarlığının özüdür. Bu nedenle, bilgi asla kendi başına bir amaç olamaz, ancak bir amaca ulaşmak için bir araç olarak kaydedilmelidir. Bu sözlerle Zurkowski, gelişmekte olan bilgi çağını anlamının yeni bir yolunu açmıştır. Zurkowski, ABD’deki insanların belki de altıda birinin bilgi okuryazarı olduğunu tahmin etmiştir. Gerisini okuma yazma bilmeyenler kategorisinde değerlendirmiştir. Zurkowski, 1984 yılına kadar evrensel bilgi okuryazarlığı elde etmek için büyük bir ulusal program çağrısında bulunmuştur (Badke, 2010: 48-49).

İlerleyen süreçlerde, özellikle eğitim yaşamının değişen şartları sebebiyle yeniden yapılandırılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi okuryazarlığı kavramına sıkça rastlanmıştır. Bu çerçevede Wilson (2001:3) bilgi okuryazarlığını hayat boyu öğrenme açısından temel olarak değerlendirmiştir. Hayat boyu öğrenme ise tüm disiplinler, eğitim

düzeyleri ve eğitim çevreleri açısından ortak bir kavramdır. Bundan dolayı bilgi okuryazarlığının kurumsal ve kişisel bakış açısıyla birçok tanımı gerçekleştirilmiştir (Wilson, 2001:3).

Amerikan Kütüphane Derneği'nin yaptığı tanıma göre; bilgi okuryazarlığı, belirli bir ihtiyaç için bilgiye etkin bir şekilde erişme ve bunları değerlendirme becerisidir. Bilgi okuryazarı olmak için, bir kişi bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu fark edebilmeli ve ihtiyaç duyulan bilgileri bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalıdır. Behrens (1994:313)'e göre bilgi okuryazarlığı, bilginin rolünü ve gücünü anlama, onu bulma, alma ve karar vermede kullanma ve elektronik süreçleri kullanarak üretme ve kullanma becerisine sahip olma sürecidir.

Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği'nin (2000) tanımlamasına göre bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu fark etmelerini ve gerekli bilgileri bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalarını” gerektiren bir dizi yetenektir. Bilgi okuryazarlığı ise anlamak, bulmak, değerlendirmek için entelektüel bir çerçevedir (Anunobi ve Azikiwe, 2015: 21-22).

UNESCO (2003) tarafından yapılan tanımlamada bilgi okuryazarlığı, kişinin bilgiyle ilgili endişeleri ve ihtiyaçları hakkındaki bilgileri ve eldeki sorunları veya problemleri ele almak için bilgiyi tanımlama, bulma, değerlendirme, organize etme ve etkili bir şekilde oluşturma, kullanma ve iletme becerisini kapsar; Bilgi toplumuna etkili bir şekilde katılmanın ön şartıdır ve hayat boyu öğrenmenin temel insan hakkının bir parçasıdır.

Virkus (2003) bilgi okuryazarlığı kavramı için kullanılan terimlerin kombinasyonlarını şu şekilde özetlemiştir: bilgisizlik, bilgi, bilgi güçlendirme, bilgi yeterliliği, bilgi yetkinliği, bilgi yetkinlikleri, bilgi okuryazarlığı beceriler, bilgi okuryazarlığı ve becerileri, bilgi okuryazarlığı becerileri, bilgi okuryazarlığı yeterliği, bilgi okuryazarlığı yeterlikleri, bilgi yeterlik becerileri, bilgi işleme becerileri, bilgi problem çözme, bilgi problemi çözme becerileri, bilgi akıcılığı, bilgi aracılığı ‘ve’ bilgi uzmanlığıdır.

Virkus (2003)'a göre insanların bilgi okuryazarlığını nasıl algıladığı ve tanımladığı, diğer ilgili terimleri nasıl algıladıklarına ve tanımladıklarına bağlıdır. Bilgi, okuryazarlık, yeterlilik, yeterlilik, beceri, öğrenme ve bilme kavramları buna örnektir. Tüm bu kavramlar için çok sayıda tanım ve yorum vardır ve genel olarak anlaşılabilir bir terminoloji eksikliği vardır. Ancak birçok yazar, yayınlarında atıfta buldukları kavramın doğasını tam olarak yeterince tanımlamamakta ve yorumlama için çok fazla özgürlük bırakmaktadır.

2.3.1. Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri

Shenton (2009: 226)'a göre, bilgi okuryazarlığı, kullanıcı eğitimi veya bibliyografik öğretim gibi öncüllerinden, indeksler, kataloglar ve sınıflandırma şemaları gibi kütüphane araçlarının kullanımını ve belirli kaynak türlerinin kullanımını içermektedir. Shenton (2009: 226), bilgi okuryazarlığını, bireylerin karar verme, bilgi oluşturma ve problem çözme için bilgileri tanımlama, bulma ve eleştirel olarak değerlendirme yeteneklerini içerecek şekilde tanımlamıştır. Bilgi ihtiyaçlarını tanımlamak ve bilgiyi etik bir şekilde konumlandırmak, değerlendirmek, sentezlemek, düzenlemek, kullanmak ve iletmek için gereken stratejileri, becerileri, bilgileri ve uygun bilgi davranışının benimsenmesini kapsamaktadır.

Lloyd (2010:1)'a göre, bilgi okuryazarlığı, sosyal bir alanı oluşturan uygulamalarla bütünleşmiş ve iç içe geçmiş sosyo-kültürel bir uygulamadır ve bu nedenle işbirliğine dayalı düzenleme ve faaliyetlere tabidir. Etkileşime rehberlik eden ve herhangi bir ortam tarafından onaylanan bilgi ve bilgi etrafındaki faaliyetlerle bağlantılı olan bir dizi iç içe geçmiş anlayıştan oluşmaktadır.

Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı, bilginin ne zaman ve neden gerekli olduğunun, nerede bulunacağını, nasıl erişilip değerlendirileceğinin, etik bir şekilde nasıl kullanılacağını ve iletileceğinin tanınması olarak ta açıklanabilir. Liverpool Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Komitesi (2007) tarafından belirtildiği gibi bilgi okuryazarlığı, öğrencilerin üniversite eğitiminin ayırt edici özelliği olan bağımsız eleştirel analiz kapasitesini geliştirmelerine olanak tanır. Ek olarak bilgi okuryazarlığı, onları mezun olduktan sonra bilgi ve becerilerini güncelleme yeteneği ile donatır. Bilgi okuryazarlığı bir öğrenciye şu katkıları sağlayabilir: (Anunobi ve Azikiwe, 2015: 21-22).

- Bilgi ihtiyacının farkına varabilir.
- İhtiyaç duyulan bilgi kapsamını belirleyebilir.
- Bilgiye verimli erişim sağlar.
- Mevcut bilgi yapısı içerisinde yeni bilgiyi birleştirir.
- Bilgiyi ve kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneği kazandırır.
- Toplanan veya üretilen bilgileri sınıflandırmak, saklamak, değiştirmek ve yeniden taslak haline getirme kabiliyeti kazandırır.
- Seçilen bilgileri kendi bilgi tabanına dahil edebilir.

- Öğrenmek, yeni bilgi yaratmak, sorunları çözmek ve kararlar almak için bilgiyi etkili bir şekilde kullanmayı sağlar.

- Bilgi kullanımında ekonomik, yasal, sosyal, politik ve kültürel konuları anlamayı sağlar.

- Bilgi gereksinimine dayalı olarak soruları formüle eder.

- Bilgiye etik ve yasal olarak erişme ve bunları kullanma imkanı verir.

- Katılımcı vatandaşlık ve sosyal sorumluluk için bilgiyi kullanmayı kavratır.

Alberta Education'a (2010) göre yetkinlik, başarılı öğrenme ve yaşam için belirli bir bağlama dayanan ve uygulanan bilgi, beceri ve tutumla ilgilidir. Avrupa Toplulukları (2007), yaşam boyu öğrenme için temel yeterlikleri, bağlama uygun bilgi, beceri ve tutumun bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Yukarıdaki yetkinlik ve bilgi okuryazarlığı tanımlarına dayalı olarak, bilgi okuryazarlığı yeterliliği, bu nedenle, bilginin ne zaman ve neden gerekli olduğunu, nerede bulunacağını ve erişileceğini, nasıl değerlendirileceğini, sentezleneceğini, kullanılacağını ve iletileceğini tanımaya yönelik bilgi, beceri ve tutumla ilgilidir (Anunobi ve Azikiwe, 2015: 21-22).

Bruce ise (1997:34) bilgi okuryazarlığını etkileyen ve onunla birlikte var olan birkaç kavram tanımlamıştır;

- Sosyal sorumluluk ve toplum katılımı

- Bilgisayar okuryazarlığı

- Kütüphane becerileri

- Bilgi becerileri

- Öğrenme anlamı

Hepworth (2000:76), bilgi okuryazarlığı öğreniminin temel alanını aşağıdaki şekil ile açıklamaktadır.



Şekil 2.1. Bilgi okuryazarlığı öğreniminin temel alanını

Bilgi okuryazarlığı, çağdaş toplumda mevcut olan bilgi miktarı nedeniyle önemlidir. Basitçe çok fazla bilgiye maruz kalmak, insanları bilgili vatandaş yapmaz; bu bilgileri nasıl etkili bir şekilde kullanacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Özellikle öğrenciler ve toplum, eğitimsel ve ekonomik amaçlarını daha etkin kullanabilmek için hızla artan bu bilgileri ele almak için özel bir beceriye ihtiyaç duymaktadır. Bilgi okuryazarlığı, veri dumanının çözümü olarak kabul edilebilir. Bilgi okuryazarlığı, bize ne zaman bilgiye ihtiyacımız olduğunu, nerede bulacağımızı ve bunları etkili ve verimli bir şekilde nasıl kullanacağımızı tanımak için gerekli becerilerle donatarak veri dumanıyla başa çıkmamızı sağlamaktadır. Sonuç olarak topluma faydalı olan karar verme ve üretkenliğe yardımcı olmaktadır (Hepworth, 2000:78-80).

2.3.2. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri

Bilgi Okuryazarlığı, bilgiyi bulmak, geri getirmek, analiz etmek ve kullanmak için gereken beceriler bütünüdür. Yirmi birinci yüzyıl, bilgi ve bilgi kaynaklarının patlaması nedeniyle bilgi çağı olarak adlandırılmıştır. Özel bilgi okuryazarlığı becerilerini uygulamadan çalışma hedefine ulaşamaz. Başka bir deyişle, bilgi okuryazarlığı becerileri, insanları bağımsız yaşam boyu öğrenenler olmalarına yardımcı olacak kritik becerilerle güçlendirir. Bu beceriler, insanların bildik çevreden tanıdık olmayanlara bilgilerini uygulamalarını sağlayacaktır (Shenton, 2009: 220-224).

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin yardımıyla öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı, problem çözme ve eleştirel düşünme proaktif öğrenme ortamı, toplumda derin öğrenenler geliştirecektir. Ayrıca, bilgi becerileri eğitimde, meslekte ve tüm vatandaşların günlük iletişimde başarı için hayati öneme sahiptir. Yirmi birinci yüzyılda, yaşam boyu öğrenme, yükseköğretim sektörünün ana temalarından biri haline geldi. Bu nedenle öğrencilerin konuyla ilgili olarak eğitilmesi gerekir. Muhakeme ve eleştirel düşünme yönlerini geliştirerek nasıl öğrenileceğine veya öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin yetenek ve beceriler kazanacaklardır. Aslında, bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrenciler arasında, öğretmenler ve kütüphaneciler tarafından aşılması gerekir (Anunobi ve Azikiwe, 2015: 21-22).

Nihayetinde, bilgi okuryazarı olan insanlar, nasıl öğrenileceğini öğrenmiş kişilerdir. Nasıl öğreneceklerini bilirler çünkü bilginin nasıl organize edildiğini, bilgiyi nasıl bulacaklarını ve başkalarının onlardan öğrenebileceği şekilde bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilirler. Hayat boyu öğrenmeye hazırlanmış kişilerdir, çünkü herhangi bir görev veya karar için gereken bilgileri her zaman bulabilirler (Shenton, 2009: 220-224).

Bilgi okuryazarlığı akademik başarı, işyerinde etkin işleyiş ve bilgili vatandaşlar olarak topluma katılım için gereklidir. Bilgi okuryazarlığının eğitim ortamındaki daha geniş önemine rağmen, bilgi okuryazarlığı, kütüphane eğitim uygulamalarından gelişmiştir ve bu nedenle sunulan tartışma, kütüphane ve bilgi bilimi disiplinleri tarafından üretilen literatürün incelenmesine dayanmaktadır. Literatürün açıkça gösterdiği gibi, bilgi okuryazarlığı, dijital teknolojilerdeki hızlı gelişmelerin neden olduğu aşırı bilgi gibi olgunun, bilgi toplumunun yetkin bilgi tüketicileri için ihtiyaçlarının yarattığı gereksinimleri ele almak ve duyarlı, bilgili bir iş gücü için bilgi ekonomisine katkı sağlamaktadır (Badke, 2010: 48-49).

Bilgi okuryazarlığı unsurları, Bundy (2004) tarafından üç ana unsur altında tanımlanmıştır;

1) Genel beceriler

- Problem çözme
- İşbirliği
- Takım çalışması
- İletişim
- Kritik düşünce

2) Bilgi becerileri

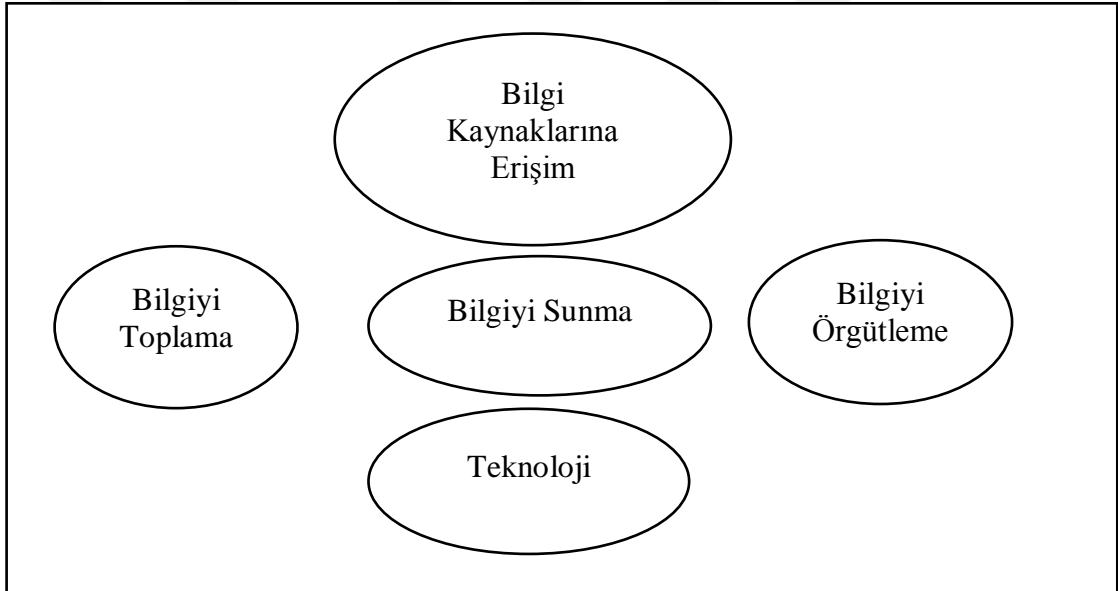
- Kritik düşünce

- Bilgi arama
- Bilgi kullanımı
- Bilgi Teknolojisi
- Akıcılık

3) Değerler ve inançlar

- Bilgiyi akıllıca ve etik bir şekilde kullanmak
- Sosyal sorumluluk ve toplum katılımı

Günümüzde toplumun üyesi herhangi bir bireyin bilgi okuryazarı olabilmesi, bu bireylere kazandırılması gerekli olan temel becerileri Erdem ve Akkoyunlu (2002) aşağıdaki biçimde aktarmışlardır;



Şekil 2.2. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Kaynak: Erdem ve Akkoyunlu (2002)

2.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Bilgi okuryazarlığı, bilgi araştırması ve kullanımı etrafında dönen bir dizi beceriyi ifade eder. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği, bilgi okuryazarlığı ile ilgili dokuz standart belirlemiştir;

Bilgi okuryazarlığı

Standart 1: Bilgi okuryazarı olan öğrenci, bilgiye verimli ve etkili bir şekilde erişir.

Standart 2: Bilgi okuryazarı olan öğrenci, bilgiyi eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirir.

Standart 3: Bilgi okuryazarı olan öğrenci bilgiyi doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanır.

Bağımsız öğrenme

Standart 4: Bağımsız bir öğrenci olan öğrenci, bilgi okuryazarıdır ve kişisel ilgi alanlarıyla ilgili bilgileri takip eder.

Standart 5: Bağımsız bir öğrenci olan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve edebiyatı ve bilginin diğer yaratıcı ifadelerini takdir eder.

Standart 6: Bağımsız bir öğrenci olan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi arama ve bilgi üretmede mükemmellik için çabalar.

Sosyal sorumluluk

Standart 7: Öğrenen topluluğa ve topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve demokratik bir toplum için bilginin önemini kabul eder.

Standart 8: Öğrenen topluluğa ve topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi ve bilgi teknolojisi ile ilgili etik davranışları uygular.

Standart 9: Öğrenen topluluğa ve topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgiyi takip etmek ve üretmek için gruplara etkin bir şekilde katılır.

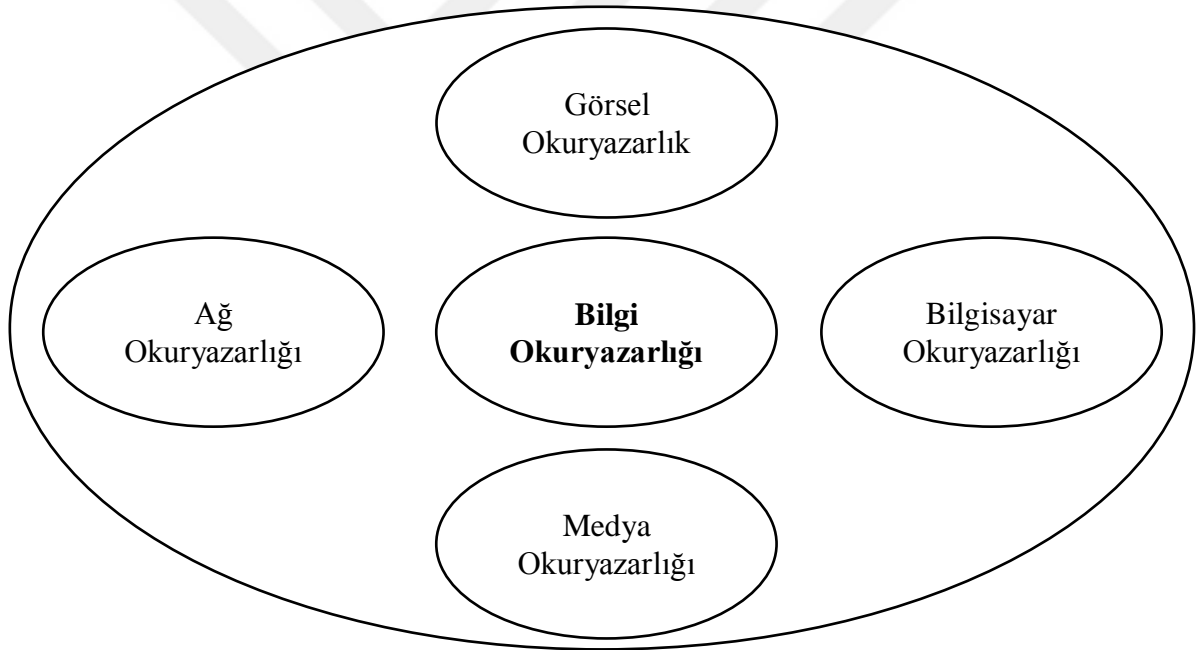
Bilgi okuryazarlığı standartları, bilgi okuryazarı bireyi değerlendirmek için bir çerçeve sağlar. Öğrenciler ayrıca yeterlilikleri yararlı bulacaklardır. Çünkü öğrencilere çevrelerindeki bilgilerle nasıl etkileşim kuracaklarını kontrol etmeleri için bir çerçeve oluşturacaktır. Öğrenmeye yönelik üstbilişsel bir yaklaşım geliştirme ihtiyacına karşı duyarlı olmalarına yardımcı olacak ve bilgi toplamak, analiz etmek ve kullanmak için gereken açık eylemler konusunda bilinçlenmelerini sağlayacaktır. Tüm öğrencilerden bu belgede açıklanan tüm yetkinlikleri göstermeleri beklenir, ancak herkes bunları aynı yeterlilik seviyesinde veya aynı hızda göstermeyecektir (ALA, 2000:2-4).

Dahası, bazı disiplinler, sürecin belirli noktalarında yetkinliklerin ustalığına daha fazla vurgu yapabilir ve bu nedenle belirli yetkinlikler, ölçüm için herhangi bir değerlendirme tablosunda diğerlerinden daha fazla ağırlık alır. Yetkinliklerin çoğu, her bir standartta yer alan yansıtıcı ve değerlendirici yönlerin öğrencinin süreçte daha önceki bir noktaya dönmesini, bilgi arama yaklaşımını gözden geçirmesini ve aynı adımları tekrar etmesini gerektireceğinden, muhtemelen yinelemeli olarak gerçekleştirilecektir (ALA, 2000:2-4).

Standartları tam olarak uygulamak için, bir kurum öncelikle bilgi okuryazarlığının öğrenmeyi nasıl geliştireceğini ve kurumun etkinliğini nasıl artıracığını belirlemek için misyonunu ve eğitim hedeflerini gözden geçirmelidir. Konseptin kabul edilmesini kolaylaştırmak için fakülte ve personel gelişimi de çok önemlidir (ALA, 2000:2-4).

2.3.4. Bilgi Okuryazarlığı ile İlişkili Diğer Okuryazarlık Kavramları

Alan yazında diğer okuryazarlık türleri ile bilgi okuryazarlığını ilişkilendirmekte olan birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Polat (2005:28)' a göre alan yazında bilgi okuryazarlığı terimi ile gelişmekte olan teknolojiyle beraber ön plana çıkan sayısal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, benzeri kavramlar ilişkilendirilmektedir. McClure (1994:112-115)'de geliştirmiş olduğu Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi'nde bilgi okuryazarlığı kavramının ilişkili olduğu terimleri, şöyle özetlemektedir:



Şekil 2.3. Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi

Bilgi okuryazarlığı, topolojide teknolojik gelişmelerin neticesinde ortaya çıkmakta olan farklı okuryazarlık kavramlarının hemen hemen hepsini kapsayan bir beceriler bütünü şeklinde gösterilmektedir. Alan yazında bununla birlikte okuryazarlık açıklamaları çok çeşitlilik arz etmektedir. Snavely ve Cooper (1997:9-13) de, 34 farklı okuryazarlık kavramının kullanıldığını ifade etmektedirler. Bunlardan bir kısmı şu şekildedir; eleştirel okuryazarlık, kütüphane okuryazarlığı, dünya okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, işyeri okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, bilim

okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığıdır.

2.3.4.1. Medya Okuryazarlığı

21. yüzyıl şimdiye kadar hızlı bir değişim dönemi olmuştur. Pek çok ülke yavaş yavaş endüstriyel toplumlardan bilgi toplumlarına kaymaktadır ve bu geçiş beraberinde önemli sosyal dönüşümleri de beraberinde getirmektedir. Bu yeniçağda, insanların değişen sosyal ve teknolojik ortamlarla başa çıkmak için geleneksel olmayan yetkinliklere ve becerilere ihtiyacı bulunmaktadır. UNESCO liderliğinde, medya ve bilgi okuryazarlığını teşvik etmek için yeni bir okuryazarlık hareketi başlatılmıştır. Hareketin amacı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı alanlarını bugün yaşam ve çalışma için gerekli olan birleşik yetkinlikler kümesi olarak bir araya getirmektir (Sterne, 2002:60-64).

Okuryazarlığın kendisi gibi medya okuryazarlığı kavramı da uzun zamandır tartışmalı olmuştur. Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren son derece önemli olan okuma ve yazma becerileri, aynı zamanda önemli olan görsel-işitsel materyali “okuma” becerisiyle de artırılmıştır. Bu yeni okuryazarlık biçimi, eğer gerçekten “yeni” ise ve uygun bir şekilde “okuryazarlık” olarak adlandırılmışsa, akademi, politika topluluğu ve halkı kesen bir dizi canlı tartışmanın merkezine oturmaktadır. Farklı alanlarda tek bir terim kullanıldığında, kafa karışıklıkları ortaya çıkmaktadır. Medya okuryazarlığının nasıl tanımlandığı, tartışmanın, araştırma gündeminin ve politika girişimlerinin çerçevesi açısından sonuçlara sahiptir. Şu anda tanımlar totolojiden (bilgisayar okuryazarlığı bilgisayar kullanma becerisidir) son derece idealist olana kadar uzanmaktadır (Livingstone, 2004:3-5).

Bununla birlikte, açık, özlü ve yaygın olarak benimsenen bir tanım ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı, çeşitli biçimlerde mesajlara erişme, bunları analiz etme, değerlendirme ve oluşturma becerisidir. Toplumdaki bilginin değişen doğasına duyarlı, genişletilmiş bir bilgi ve iletişim becerisidir. Öğrencilerin kolejlerde ve üniversitelerde öğretilmesi gereken becerileri, vatandaşların evlerinde ve oturma odalarında bilgi tüketirken sahip olmaları gereken yetkinlikleri ve çalışanların 21. yüzyılın küresel ekonominin zorluklarını anlamak için sahip olması gereken yetenekleri ele almaktadır. Medya okuryazarlığı aynı zamanda bizi her gün bilgilendiren, eğlendiren ve bize verilen mesajları gözden geçirme ve analiz etme yeteneğidir. (Kellner, 2002:96-98).

Günümüzde okur-yazar olmak için insanlar şunları yapabilmelidir; tüm medya biçimlerinin kodunu çözebilmeli, anlayabilmeli, değerlendirebilmeli ve yazabilmelidir. Diğer

bir deyişle, okuryazar bireyler medya okuryazarlığının yanı sıra basılı okuryazarlık, rakam okuryazarlığı ve teknolojik okuryazarlığa sahip olmalıdır. Bu nedenle, medya okuryazarlığı, medya mesajlarını anlamak için gerçeği kurgu ve muhakemeden yeterince anlamaya indirgenmiştir (Livingstone, 2004:3-5).

Kitle iletişim araçlarının eleştirel bir şekilde anlaşılması, medyada yer alan tekniklerin, teknolojilerin, bireylerin ve kurumların doğru bir şekilde incelenmesine yardımcı olmaktadır. Medya okuryazarlığı, vatandaşları güçlendirmeyi ve medyayla olan pasif ilişkilerini, özelleştirilmiş, ticari bir medya kültürünün geleneklerine ve yapılarına meydan okuyabilen ve yurttaş konuşma ve söyleminin yeni yolları bulabilen aktif, eleştirel bir angajmana dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Rice, 2002:112-114).

Medyayı eleştirel ve tutarlı bir şekilde inceleme ihtiyacı, kültürel ve politik yaşamımızda merkezi bir konuma geldiklerinden, son yıllarda giderek daha açık hale gelmektedir. Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarını anlama ve kullanma süreciyle ilgilidir (Kellner, 2002:96-98).

Ayrıca, insanların kitle iletişim araçlarının doğası, kullandıkları teknikler ve bu tekniklerin etkisi hakkında bilgili ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmakla ilgilenir. İnsanları medyanın etkisinden korumak ve böylece onları daha iyi şeylere yönlendirmek, ancak kendi adlarına bilinçli kararlar almalarını sağlamaktadır (Livingstone, 2004:3-5).

Nihayetinde, medya okuryazarlığı eğitimi, güçlü ve zayıf yönleri, önyargıları ve öncelikleri, rolü ve etkisi, sanat ve hüner hakkında bilgi içeren bir medya anlayışına sahip insanlar üretmeyi amaçlamalıdır. Medya okuryazarlığının bir yaşam becerisi olduğunu ve ortalama bir vatandaş bununla ne kadar çabuk silahlanacağını, toplum ve medeniyet için o kadar iyi olacağını göstermektedir (Rice, 2002:112-114).

Erişim, analiz, değerlendirme ve içerik oluşturmada oluşan dört bileşen ile birlikte, medya okuryazarlığına yönelik becerilere dayalı bir yaklaşım oluşturmaktadır. Her bileşen, doğrusal olmayan, dinamik bir öğrenme sürecinin parçası olarak diğerlerini desteklemektedir. İçerik oluşturmaya öğrenmek, birinin başkaları tarafından profesyonel olarak üretilenleri analiz etmesine yardımcı olur; analiz ve değerlendirmedeki beceriler, İnternetin yeni kullanımlarına, erişimin genişletilmesine vb. kapıları açmaktadır (Livingstone, 2004:3-5).

Erişimin önündeki engellerin anlaşılması, basılı medya ve telefonla sosyal katılımı sağlamak için evrensel hizmet sunumuna odaklanma ile bağlantılı olarak uzun süredir

tartışılmaktadır. Günümüzde televizyon kanallarının çeşitlendirilmesi ve ticarileştirilmesi, paylaşılan bir kültüre evrensel katılımı ve herkese açık kamu hizmeti içeriğinin sağlanmasını tekrar gündeme getirmesine rağmen, görsel-işitsel medya için daha az sorun teşkil etmiştir. Yeni medya ile ilgili olarak, dijital bölünme tartışması, BİT sunumunun eğitim, katılım ve kültürde eşitliği baltalamaktan ziyade kolaylaştırmasını sağlamanın zorluklarını incelemektedir (Rice, 2002:112-114).

BİT'in yerel olarak tahsis edilmesine ilişkin araştırmanın ortaya koyduğu gibi, erişim, medya içerikleri ve hizmetlerinde süregelen hizmet kalitesi açısından değerlendirilecek tek seferlik bir donanım sağlama eylemi değil, dinamik ve sosyal bir süreçtir. Dahası, medya erişiminin kullanımı gereğinden az belirlediği netleşirken, ikisinin nasıl bağlantılı olduğuna dair daha karmaşık bir açıklama gereklidir. Burada, araştırmaların ekranın önündeki sosyal bağlamın, ekranda gösterilenlerle etkileşim ve öğrenmenin doğasını çerçevelediğini ve yönlendirdiğini gösterdiği televizyon okuryazarlığından çok şey öğrenilebilir (Kellner, 2002:96-98).

Bilgi, kültür ve medya aracılığıyla katılımı eşitlik sorunları, yalnızca erişim sorununu ele alarak çözümlenmemelidir. Sembolik metinlerle sürekli ve tatmin edici bir ilişki, bir dizi analitik yeterliliğe dayanır. Okurlar ve izleyiciler, ilgili kültürel gelenekler ve değerler konusunda yetkin ve motive olma anlamında okuryazar olmalıdır. Okur yanıt kuramcıları edebi eserlerin okuyucusunun yetkinliklerini belirlerken, medya araştırmacıları görsel-işitsel medyayı çözmek için paralel yorumlama becerileri belirlemişlerdir (Livingstone, 2004:3-5).

Bazalgette'in (1999) çalışmasında, öğrencilere medya ajansı, medya kategorileri, medya teknolojileri, medya dilleri, medya izleyicileri ve medya temsilleriyle ilgili soruları ele almayı öğreten altı aşamalı bir planın ana hatları belirlenmiştir. Bunu, yeni medyanın etkili kullanımını için analitik yeterliliğin ilk özgülleştirilmesi olarak ele alınırsa, bu yeni medya okuryazarlıkları için değerli bir çerçeve sunmaktadır (Livingstone, 2004:3-5).

2.3.4.2. Görsel Okuryazarlık

Dünya şimdiye kadarki insanlık tarihinde resimlerle hiç bu kadar fazla ilgili olmamıştı. Olguyu kapsayan görsel kültür, sosyal dünyanın yeni yönü değildir. İnsan kültüründe yerleşik olan görsel hayal gücü, ilk mağara duvar resimlerinden ortaçağ boyalarına ve heykellerine kadar, toplumun gelişiminin uzun bir tarihi boyunca, fotoğraf, film, reklam, video, bilgisayar oyunları ve en son olarak internet sosyal ağları içermektedir. Resimsel dünyanın hakimiyeti, 21. yüzyılda yeni görsel uygarlığın etkisinin başlangıcını oluşturur. Bugün, fotoğraf, film ve

televizyonun görsel çağın sadece ilk aşaması olduğu bilinmektedir (Supsakova, 2016:202-204).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve internetin gelişmesiyle ilgili modern dijitalleşme ve kitle iletişim fenomeni, resimleri ve resimsel mesajları kamusal alana ve dolayısıyla günlük yaşamımızı doyurmaktadır. Afişler, reklam panoları ve çeşitli görsel yazılar her gün resimli mesajlarıyla bizi çevrelerken işe ya da okula giderken ya da eğlenmek ya da dinlenmek için yoldayken bizi etkilemeye çalışmaktadır. Görsel dürtülerin varlığı, örneğin alışveriş merkezlerinde kamusal alanda da algılanır. Böyle bir ortamda onların görevi satın alma alışkanlıklarımızı etkilemektir (Hattwig, vd., 2013: 62-65). Resimli formdaki - ikonogram- bilgi yazıları bizi sokaklarda, toplu taşıma istasyonlarında, havalimanlarında, alışveriş merkezlerinde, turizm bölgelerinde yönlendirmektedir. Günümüzde, İnternet ve sosyal ağlar, esas olarak multimedya biçimindeki resimler biçiminde aracılık edilen bilgi kaynağıdır. (Supsakova, 2016:202-204).

Görsel okuryazarlık, John Debes ve diğerlerinin Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği'ni kurduğu 1960'lardan beri bir çalışma ve araştırma alanı olmuştur. O zamandan beri görsel okuryazarlık birçok disiplin bağlamında incelenmiş ve çok yönlü, disiplinler arası bir kavrama evrilmiştir. Kapsamı ve tanımı dinamiktir ve genellikle belirli bağlamlara en iyi uyacak şekilde tasarlanmıştır. Görsel okuryazarlığın tanımındaki varyasyonlar oldukça kapsamlıdır ve bu tanımların kendileri araştırma ve analiz konusu olmuştur (Hattwig, vd., 2013: 62-65).

Görsel okuryazarlık terimi, bilimsel ve teknik literatürde, yaklaşık olarak 20. yüzyılın yarısından itibaren daha ciddi bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Dönem içinde görsel okuryazarlık hem dar hem de geniş anlamda tanımlanır. Ancak tanımı sıklıkla değişmektedir. Görsel okuryazarlığın ilk tanımları, görüntü yorumlamayı ve görselden anlam çıkarmaya dahil olan becerileri vurgulamıştır R. Pettersson (1993:76)'a göre, "görsel okuryazarlık, görsel mesajları tam olarak yorumlama ve bu tür mesajlar oluşturma konusunda öğrenilen kapasitedir (Pettersson, 1993:76)

Philip Yenawind (1997:34)'e göre görsel okuryazarlık imgede anlam bulma yeteneğidir. Basit tanımlamadan, bağlamsal, metaforik ve felsefi düzeylerde karmaşık yorumlara kadar değişen bir dizi beceriyi içermektedir. Kişisel çağrışım, sorgulama, spekülasyon, analiz, bilgi bulma ve kategorize etme gibi bilişin birçok yönüne

başvurulmaktadır. Nesnel anlama, bu okuryazarlığın çoğunun dayanak noktasıdır, ancak bilmenin öznel ve duygusal yönleri eşit derecede önemlidir. (Yenawind, 1997:34)

Geçtiğimiz on yılda, görsel okuryazarlığın tanımları, teknolojideki değişiklikleri yansıtan, disiplinler arası imaj kullanımını ve görsel medyanın özellikle bir iletişim aracı olarak çağdaş kültürdeki önemini yansıtan yeni dili ve anlamdaki değişimleri birleştirmiştir. Görselleştirme veya besteleme yoluyla görsel kültüre bireysel katılımın dili gibi, iletişim, mesajlar ve ipuçları veya kodların kelime dağarcığı sık sık ortaya çıkmaktadır. Yeni Medya Konsorsiyumu'ndan Larry Johnson'a (2006:73) göre "görsel okuryazar bireyler, görsellerle iletilen mesajları görme ve anlama, ayrıca görsel ipuçları ve görüntüler oluşturma, değiştirme ve kullanma konusunda yaratıcı bir yeteneğe sahiptir."

Susan Metros (2008:41), görsel okuryazarlığı "görsel mesajları çözme ve yorumlama (anlamlandırma) ve ayrıca anlamlı görsel iletişimleri kodlayıp oluşturabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Dahili olarak görselleştirme, görsel olarak iletişim kurma ve görsel görüntüleri okuma ve yorumlama becerisini içermektedir.

Yaşa, öğrenmeye, mesleğe göre nöro-fiziksel olarak belirlenen görsel kapasiteye sahip olmak aynı zamanda görsel okuryazar olmak demektir. Raney (1999:142-144) görsel okuryazarlığı çok katmanlı fenomen olarak, çevre (yaşam) ve her bireyin ilişkileri ile ilgili günlük algı düzeyinde algılama duyarlılığı olarak tanımlamaktadır.

Eva Brumberger (2011:21)'e göre, görüntüleri ve diğer görsel materyalleri analiz etme ve yorumlama becerisinin kritik olmasına rağmen, tam görsel okuryazarlık için tek başına yeterli olmadığını; görsel malzeme yaratma becerisine sahip olmalıdır. Görüntü üretimi bazen görsel materyalleri yorumlamak ve anlamak için bir yol olarak görülmektedir (Brumberger, 2011:21)

Bu nedenle, sadece algı kategorisindeki yaratım alanında, sınıflandırma şemalarında veya estetik yargılarda değil, yaşam tarzının yaratıldığı yeni bir türdeki kültürel alandan söz edilebilir. Ayrıca hoşgörülü olma ve diğer sosyal grupların ve alt kültürlerin kültürel gösterilerini, örneğin çocukların, yaşlıların veya etnik grupların kültürü önemlidir (Hattwig, vd., 2013: 62-65).

Ayrıca, eleştirel düşünme yeteneğini ve dolayısıyla görsel dolayımındaki ifade araçlarının ilgili kavrayışını, tarih ve şimdiki zaman bağlamında resmin yaratılanla niyetin tanınmasını da içermektedir. Son olarak, aynı zamanda, resmin belirli bir bağlamda nasıl davrandığını, onu bu bağlama kim ve neden yerleştirdiğini, hangi alıcı grubunu ve neden ele

alması gerektiğini anlama yeteneğinden de bahsetmek gerekmektedir. Görsel okuryazarlık terimi, kültürel antropoloji ve kültürel teori ve göstergebilim gibi dil dışı iletişim sistemleriyle ilgilenen diğer alanların artan etkisiyle de ortaya çıkmaktadır. Bireysel grupların görüşleri, görsel okuryazarlık teorisi hakkında bir tür mozaik oluşturmaktadır (Metros, 2008:43).

Öğrencilerin yükseköğretimde görsel materyal kullanımına ilişkin son araştırmalar, öğrencilerin imajıyla ilgili beceri ve davranışları hakkında önemli bilgiler sağlamıştır. Öğrencilerin görsel yeterlilikleri her zaman fakülte beklentileri veya akademik taleplerle uyumlu olmadığından, çalışma sonuçları öğrencinin görsel okuryazarlık gelişimine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğrenci sosyal medya uygulamaları akademik imaj kullanımıyla kesişir ve öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri bu alanlara yayılmalıdır (Hattwig, vd., 2013: 62-65).

Kütüphane literatüründe, görsel okuryazarlık geleneksel olarak, görüntülerin konumlandırılmasına, görüntü kaynaklarının değerlendirilmesine ve seçilmesine ve görüntülerin kullanılmasına ve alınmasına odaklanılarak bilgi okuryazarlığı açısından anlaşılmıştır. Görüntüler “görsel bilgi” olarak tartışılır ve bu bağlamda görsel okuryazarlık bazen “görsel bilgi okuryazarlığı” olarak tanımlanır. Kütüphaneciler görsel okuryazarlık becerileri ile bilgi okuryazarlığının gerektirdiği eleştirel düşünme becerileri arasındaki paralellikleri gözlemlemişler ve bilgi okuryazarlığı standartlarının görsel materyalleri araştırma ve anlama görevlerine nasıl uygulanabileceğini göstermişlerdir. Bilgi okuryazarlığının yeni ve genişletilmiş kavramsallaştırmaları, görsel okuryazarlıkla kütüphane katılımı için olasılıkları genişletmektedir (Supsakova, 2016:202-204).

21. yüzyılın değişen öğrenim ortamına yanıt olarak, çoğu K-12 olmak üzere birkaç eğitim dernekleri, dijital çağ için beceri ve yeterlilikleri ifade eden ulusal öğrenme standartları hazırladılar. Bu öğrenme standartları, dijital teknolojinin ve görsel medyanın yaygınlaşmasının, eğitimcilerin geleneksel metin okuryazarlığının ötesinde bilgi ve becerileri ele almalarını gerekli kıldığını ileri sürmektedir. Ulusal İngilizce Öğretmenleri Konseyi'nin (NCTE) belirttiği gibi, teknoloji okuryazar ortamların “yoğunluğunu ve karmaşıklığını artırdığı için öğrenciler artık birden fazla okuryazarlık konusunda uzmanlaşmalıdır (Hattwig, vd., 2013: 62-65).

2.3.4.3. Bilgisayar Okuryazarlığı

Son 20 yılda Bilgisayar ve Bilgi Okuryazarlığı modelleri birleşmeye başlamıştır. Bu süreç, teknolojinin hızlı büyümesi ve toplumdaki artan etkisiyle beslenmiştir. Teknoloji,

bilginin aracı haline gelirken ve bilginin değerlendirilmesi (ve etik kullanımı), teknolojinin birincil uygulamalarından biri haline gelmektedir. Bilgisayar okuryazarlığı, diğer okuryazarlıklar ile daha büyük bir ortak zemin bulmaktadır. Bilgisayar okuryazarlığı, temel kullanımdan programlamaya ve ileri düzey problem çözmeye kadar çeşitli becerileri kapsayan, bilgisayarları ve ilgili teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma becerisidir. Başka bir önlem olarak, bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar programlama ve bilgisayarların nasıl çalıştığı konusunda biraz anlayış gerektirir (Dudeney ve Hockly, 2016: 29).

Bilgisayar okuryazarlığı, bir kişinin bilgisayar programlarını ve bilgisayarlarla ilişkili diğer uygulamaları kullanmada sahip olduğu rahatlık düzeyini de ifade edebilir. Bilgisayar okuryazarlığının bir diğer değerli bileşeni, bilgisayarların nasıl çalıştığını ve çalıştığını bilmektir (William, 2002:27).

Temel bilgisayar becerilerine sahip olmak, gelişmiş ülkelerde önemli bir varlıktır. “Bilgisayar okuryazarlığının” kesin tanımı gruptan gruba değişebilir. Genel olarak, okuryazar, herhangi bir kitabı kendi dillerinde / dillerinde okuyabilen, onlara maruz kaldıkça yeni kelimeler arayanları ifade eder. Benzer şekilde, deneyimli bir bilgisayar profesyoneli, kendi kendine öğretme becerisinin bilgisayar okuryazarlığının merkezi olduğunu düşünebilir. Bununla birlikte, yaygın söylemde, “bilgisayar okuryazarlığı”, genellikle çok iyi tanımlanmış bazı basit görevler için, büyük ölçüde ezberle, çok özel birkaç uygulamayı kullanma yeteneğinden biraz daha fazlasını ifade etmektedir. “Okuryazar” ve “işlevsel” olmak genellikle aynı anlama gelmektedir (William, 2002:27).

2.3.4.4. Ağ Okuryazarlığı

İnternet ve World Wide Web, bilgiye erişim, konum ve kullanımda devrim yaratmada önemli bir rol oynamıştır. Bir ağ ağı olan İnternet, uzak bilgisayarlara, elektronik postaya, dosya aktarımına, küresel ilan panolarına, tartışma listelerine, web bloglarına, wiki'lere ve bilgi paylaşmak ve yaymak için çeşitli araçlara erişim sağlamaktadır. Dudeney ve Hockly, 2016: 29) ağ okuryazarlığını “bilgiyi filtrelemek ve elde etmek için çevrimiçi sosyal ve profesyonel ağları dağıtma; başkalarıyla iletişim kurmak ve başkalarını bilgilendirmek; işbirliği ve destek oluşturmak; itibar geliştirmek ve nüfuz yaymak “ biçiminde tanımlamıştır. Ağ okuryazarlığı, öğrencilere hedef kitlelere ulaşmak için yeni yollara nasıl erişeceklerini ve bunları nasıl yöneteceklerini, işbirlikçileri ve destekçileri belirlemeyi ve nüfuzu yaymayı öğretmekle de ilgilidir (Dudeney ve Hockly, 2016: 29).

Ağ okuryazarlığı bir dijital okuryazarlık biçimidir, ancak özellikle ağlarda gezinmek için gerekli becerilere dayanmaktadır. Ağ okuryazarlığı, ağların bir keşif ve karar verme aracı olarak nasıl kullanılabilceği ve günümüzün ağ dünyasında yaşayan tüm insanlar için erişilebilir kılınan potansiyel faydaları ve tuzakları hakkında temel bilgileri içerir (Dudeney ve Hockly, 2016: 29).

2.4. Teknoloji Okuryazarlığı

Birçoğu için teknoloji, bilgisayar ekipmanı, yazılım ve diğer elektronik cihazlarla eş anlamlıdır ve teknoloji entegrasyonu, bu ekipmanın sınıfta kullanılması anlamına gelmektedir. Eğitim teknolojisi, öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için kullanılacak herhangi bir araç, ekipman parçası veya cihazı (elektronik veya mekanik) içerir. Teknoloji okuryazarlığı, çeşitli etiketler kullanılarak farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazen teknoloji okuryazarlığı terimiyle eş anlamlı olarak kullanılan bilgisayar okuryazarlığı, bir kişinin bilgisayarları kullanmak zorunda olduğu bilgi ve beceriye veya bilgisayar programlarını ve bilgisayarlarla ilişkili diğer uygulamaları kullanma konusunda bir kişinin sahip olduğu rahatlık düzeyine atıfta bulunmaktadır (Leu ve Kinzer, 2000:112-114).

Benzer şekilde, bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığının tanımı, teknolojiyi kullanarak bilgi toplama, düzenleme, analiz etme ve raporlama becerisine odaklanmaktadır. Bu terimler, teknoloji okuryazarlığının belirli yönlerine odaklanır ve bir eğitim bağlamına sahiptir; ancak, bu makale için kullanılan tanım, daha geniş bir eğitim teknolojisi okuryazarlığı perspektifine yoğunlaşmaktadır (Leu ve Kinzer, 2000: 112-114).

Hansen (2003:17) teknoloji okuryazarlığını “bir bireyin teknolojiyi olumlu yönde benimseme, uyarılma, icat etme ve değerlendirme yetenekleri hayatını, toplumunu ve çevresini etkileme.” biçiminde açıklamıştır. Eisenberg ve Johnson (2002:1), teknoloji okuryazarı bir kişinin “teknolojiyi organizasyon, iletişim, araştırma ve problem çözme aracı olarak kullanabileceğini” öne sürmüştür. Kuşkusuz, teknoloji okuryazarlığını geliştirmek ve bunu sınıf ortamında iyi bir şekilde uygulamak, muhtemelen epistemik ve pedagojik inançlar, içsel faktörler, sosyal faktörler ve çevrenin yeterliliklerini içermektedir (Eisenberg ve Johnson,2002:1).

Teknoloji okuryazarı insanlar teknolojinin neler yapabileceğini bilirler, teknolojiyi ustaca kullanabilirler ve hangi teknolojiyi ne zaman kullanacakları konusunda akıllı kararlar alırlar.

2.4.1. Öğretmenlerin Teknoloji Okuryazarlığı ve Teknoloji Entegrasyonu

Tüm öğretmenlerin yüksek nitelikli olması beklenmektedir. Ancak yüksek nitelikli olmak, çok etkili olmakla aynı şey değildir. Eğitimde teknoloji entegrasyonunun amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmak için teknolojinin akıllıca ve yetkin bir şekilde kullanılmasıdır. Öğretmenler sınıfta deneyim kazandıkça, teknolojinin önemi ve potansiyel kullanımına ilişkin görüşleri değişme eğilimindedir. Kuşkusuz öğretim, teknoloji kullanımıyla geliştirilebilir, ancak teknolojinin etkili kullanımı, bu hedeflere ulaşmada teknolojinin yararının ve işlevinin yanı sıra öğrenme hedeflerinin anlaşılmasını gerektirir (Davies, 2011:51-52).

Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını ve teknolojiyi sınıflarına entegre etmedeki etkinliklerini değerlendirirken, bir değerlendirmeci öncelikle neden belirli bir teknolojinin kullanıldığını sormalıdır. Teknoloji kullanımı, amaçlanan öğrenme hedefleriyle uyumlu olmalıdır. Belirli eğitim teknolojilerinin kullanılmasının nedenleri değişebilir, ancak belirli bir teknolojinin uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin karar, nihayetinde istenen öğrenme hedeflerini kolaylaştırmaya veya gerçekleştirmeye götürmelidir. Değerlendirme, teknolojinin neden kullanıldığını belirlediğinde, teknolojinin ne kadar iyi kullanıldığı sorusu ele alınmalıdır. Uygun araçlar seçilse bile, her öğretmen eğitim teknolojisini iyi uygulamayabilmektedir (Leu ve Kinzer, 2000:112-114).

2.5. Literatür İncelemesi

Okuryazarlık araştırma çerçevelerini genişletmek yoluyla, okuryazarlık alanı, metinlerin sosyal ve politik dinamiklerini ve bunların üretimini giderek daha fazla kabul etmektedir. Bazılarının "post-hakikat siyaseti" dediği bir çağda, Okuryazarlığın sosyal, tarihsel ve politik çekişmelerini sorgulama yeteneği, temel bir eğitim görevidir. Okuryazarlığın özgürleştirici rolünü tarihsel olarak vurgulayan bir düşünce okulu, eleştirel okuryazarlıklar alanıdır. Eleştirel okuryazarlık araştırmalarında son dönemde artan bir trend gözlemlenmektedir.

Chris K. Bacon (2017)'un yapmış olduğu çalışmasında İngilizce öğretiminde eleştirel okuryazarlık üzerine deneysel literatürü gözden geçirip sentezleyerek, uluslararası bilimden perspektifler toplamaya çalışmıştır. İngilizce öğretiminde mevcut araştırmalarının eleştirel okuryazarlıkları nasıl kavramsallaştırdığını ve işlediğini keşfederek, bu inceleme etkili pedagojik yaklaşımları gösterirken alanın mevcut durumunu ana hatlarıyla ortaya koyulmuştur.

Eleştirel okuryazarlıkları incelemek, araştırma uygulamalarının sınıf etkinliği ve dünya hakkında öğrenilenleri nasıl etkilediğini incelemeyi içerir. Katie Van Sluys ve arkadaşları (2006) sınıf sohbeti üzerinde çalışırken kullanılan süreçleri ve uygulamaları üzerinde durmuşlardır. Bulgular, öğrencilerin çeşitli metin kaynakları, bilgi kaynakları ve eleştirel uygulamalardan nasıl yararlandıklarını ve kullandıklarını ve ayrıca katılımcıların kendilerini daha geniş sosyal söylem içinde nasıl konumlandıklarını vurgulamaktadır.

Önder Potur (2014)'un Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık başlıklı araştırmasında eleştirel okuryazarlık ve ilkeleri, eğitimi, strateji ve sorularının rehberliği ile eleştirel okuryazarlığın Türkçe dersleri çerçevesinde yeri ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Türkçe dersi ile eleştirel okuryazarlığın ilişkilendirilip öğretim ortamına dâhil edilmesi hem ana dili eğitimine farklı bir anlayış kazandıracığı hem de ana dili eğitimi gibi geniş bir alana sahip olan dersin içinde eleştirel okuryazarlığın verilmek suretiyle işlevselliğinin arttırılacağı tespit edilmiştir.

Hasan Çiftçi (2019)'nin Üniversite Öğrencilerinin İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması, başlıklı araştırmasında Meslek Yüksekokulu öğrencilerinde internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde değerlendirilen Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık puanları, yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Günümüz faaliyetlerimizde bilgiyi elde etmek, analiz etmek, değerlendirmek ve kullanmak için gerekli olan bilgi okuryazarlığı ve iletişim becerileri şu anda bilgi okuryazarlığı olarak bilinmektedir. S. Serap Kurbanoglu (2010)'nun Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz başlıklı çalışmasında çeşitli bilgi okuryazarlığı tanımlarını, modelleri, standartları ve bilgi okuryazarlığı ile yakından ilgili diğer okuryazarlık kavramlarını analiz ederek kavramı oluşturan temel unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ahmet Adıgüzel (2011) Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. 38 maddeden oluşan ölçeğin ilk proto-tipi kullanılarak toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testi yapılmıştır.

G. Swapna ve B.S. Biradar (2012)'nin yapmış oldukları araştırmada, yazarlar yüksek öğretim kurumlarında bilgi okuryazarlığı eğitiminin önemini anlatmakta ve dünya genelinde geliştirilen bazı önemli bilgi okuryazarlığı modellerini tartışmaktadır .



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırma nicel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle betimsel araştırma teknikleri kullanılarak literatür taraması yapılmış ve konuya ilişkin kavramlar açıklanmıştır. Araştırmanın alan araştırması aşamasında ise yüz yüze görüşme metodu ile anket uygulaması gerçekleştirilmiş ve araştırma verileri toplanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin inceleneceği çalışmada nicel araştırma teknikleri ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmalar, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun açıklanmasına yönelik, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini tespit etmeyi amaçlayan bilimsel çalışmalardır (Karasar, 2015). Tarama modeli içeren araştırmalarda genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen soruları içeren belirli ölçekler kullanılmakta ve bilgi toplanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006)

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2019 - 2020 Eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Bayrampaşa İlçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklem grubu; 2019 - 2020 Eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde görev yapan 500 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin seçiminde basit tesadüfi örnekleme metodu kullanılmıştır. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlamışlardır. Katılımcılara uygulanan anket formlarında bulunan bazı eksiklikler nedeniyle 12 anket formu geçersiz sayılmış ve 438 öğretmene ait anket formundan elde edilen araştırma verisi istatistiksel analiz işlemlerine tabi tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

Tanımlayıcı Özellik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	270	61,6
	Erkek	168	38,4
	Toplam	438	100,0

Katılımcıların, %61,6'sı kadın ve %38,4'ü erkektir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Kıdem Yılı Dağılımları

Tanımlayıcı Özellik	Grup	n	%
Kıdem Yılı	1-5 Yıl	180	41,1
	5-10 Yıl	120	27,4
	10-15 Yıl	42	9,6
	15 Yıl Üzeri	96	21,9
	Total	438	100,0

Katılımcıların, %41,1'i 1-5 yıl, %27,4'ü 5-10 yıl, %21,9'u 15 yıl ve üzeri ve %9,6'sı ise 10-15 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Eğitim Kademesi Dağılımları

Tanımlayıcı Özellik	Grup	n	%
Eğitim Kademesi	İlkokul	104	23,7
	Ortaokul	149	34,0
	Lise	185	42,2
	Total	438	100,0

Katılımcıların, %42,2'si lise, %34'ü ortaokul ve %23,7'si ilkokul düzeyinde eğitim vermektedir.

Tablo 3.4. Katılımcıların Branş Dağılımları

Tanımlayıcı Özellik	Grup	n	%
Branş	Sınıf Öğretmenliği	75	17,1
	İngilizce	44	10,0
	Matematik	42	9,6
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	22	5,0
	Türk Dili ve Edebiyatı	22	5,0
	Fen Bilimleri	17	3,9
	Okul Öncesi	17	3,9
	Rehberlik	17	3,9
	Türkçe	17	3,9
	Beden Eğitimi	16	3,7
	Sosyal Bilgiler	14	3,2
	İlköğretim Matematik	13	3,0
	Bilişim Teknolojileri	12	2,7
	İmam- Hatip Lisesi Meslek Dersleri	12	2,7
	Tarih	12	2,7
	Biyoloji	11	2,5
	Fizik	10	2,3
	Kimya / Kimya Teknolojisi	10	2,3
	Coğrafya	9	2,1
	Müzik	9	2,1
	Görsel Sanatlar	8	1,8
	Harita-Tapu-Kadastro	7	1,6
	Almanca	6	1,4
	Felsefe	5	1,1
	Arapça	4	,9
	Özel Öğretim	4	,9
	Teknoloji ve Tasarım	2	,5
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	,2	
Toplam		438	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,1'i Sınıf Öğretmenliği ile en büyük grubu oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %10 ile İngilizce, %9,6 ile Matematik, %5 ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi takip etmektedir. En az grupları ise, %0,2 ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, %0,5 ile Teknoloji ve Tasarımı branşları oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve ilgili ölçekler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu altı bölümden oluşmaktadır (EK-1). Araştırma için

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da uygulamanın yapılması konusunda izin belgesi bulunmaktadır (Ek 2).

Veri toplama aracının birinci bölümünü, katılımcıların, cinsiyet, kıdem yılı, eğitim kademesi ve branşından oluşan tanımlayıcı özelliklerinin belirlendiği sorular oluşturmaktadır. Anketlerin ölçeklerin yer aldığı ikinci bölümde ise, İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği (İEOYÖ), Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği (BOYÖ) ve Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği (TOYÖ) bulunmaktadır. Anket formunda yer alan ölçekler aşağıda açıklanmıştır.

İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği: Dal ve Aktay (2015) tarafından geliştirilen internet için eleştirel okuryazarlık ölçeği öğretmen adaylarının internet için eleştirel okuryazarlık durumlarının belirlenmesine yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açım faktör analizi sonucunda, ölçeğin 27 madde ve tek faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek sorularının cevaplarının puanlanmasında 5’li Likert (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Arasıra, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman) türü puanlama kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 ve en yüksek puan ise 135’dir.

Ölçeğin, yapılan çalışma için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,985 ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) geçerlik değeri .892 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir ve iyi uyum sınırları içerisinde oldukları ifade edilmiştir (Dak ve Aktay, 2015).

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği: Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı ölçeği öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 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 .944 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. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği alt boyutlarını oluşturan sorular şu şekilde gruplandırılmıştır:

1) Bilgi ihtiyacını tanımlama: 14., 15., 20., 21., 22., 23., 24. ve 28. sorular (min: 8, max: 40 puan).

2) Bilgiye erişme: 3., 4., 5., 16., 17., 18., 19., 25., 26., 27. ve 29. sorular (min: 11, max: 55 puan).

3) Bilgiyi kullanma: 6., 7., 8., 11. ve 13. sorular (min: 5, max: 25 puan).

4) Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler: 1., 2., 9., 10. ve 12. sorular (min: 5, max: 25 puan).

Ölçeğin yapılan çalışma için genel Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .984 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. Ölçek sorularının cevaplarının puanlanmasında 5'li Likert (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Arasıra, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman) türü puanlama kullanılmıştır. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinden toplamda min: 29, max: 145 puan alınabilmektedir.

Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği: Yiğit (2011) tarafından geliştirilen teknoloji okuryazarlığı ölçeğinin temel amacı geleceğin vatandaşlarının yetişmesine katkı sağlayacak ve teknoloji çağının vatandaşlarını yetiştirecek olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan sorular aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

1) Teknolojik yaşama yönelik beceriler: 1-10. sorular (min: 10, max: 30 puan).

2) Teknolojinin doğası: 11-18. sorular (min: 8, max: 24 puan).

3) Tasarlanmış dünya: 19-24. sorular (min: 6, max: 18 puan).

4) Tasarım: 25-29. sorular (min: 5, max: 15 puan).

5) Teknoloji ve toplum: 30-33. sorular (min: 4, max: 12 puan)

Ölçeğin yapılan çalışma için genel Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .840 ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) geçerlik değeri .589 olarak bulunmuştur. Araştırmanın anket sorularının cevaplarının puanlanmasında 3'lü Likert (1-Hayır, 2-Kararsızım, 3-Evet) türü puanlama kullanılmıştır. Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden toplamda min: 33, max: 99 puan alınabilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından toplanmış ve verilerin toplanması için, öncelikle katılımcılara ön bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra ise, katılımcılarla yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak ve elektronik ortamda anketlerin doldurması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinden önce verilerin doğru kodlanıp kodlanmadığı kontrol edilmiş ve geçerli veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kişisel bilgiler ile ölçek puanlarına yönelik verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır.

Yorumlayıcı istatistiksel yöntemlere karar vermek amacıyla öncelikle araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir. Bunun için, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Araştırma verilerinin normallik analiz sonuçları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Ölçeklerine İlişkin Normallik Analizi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği	,202	438	,000	,772	438	,000
Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği	,108	438	,000	,973	438	,000
Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği	,135	438	,000	,865	438	,000

Tablo 3.1’de yer alan normallik analizi sonuçları, araştırma ölçeklerine ait verilerin normal dağılım göstermediğini ($p < 0,05$) ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, değişkenler arasındaki istatistiksel ilişkilerin incelenmesi amacıyla, non-parametrik (parametrik olmayan) testler kullanılmıştır. İkili gruplar için Mann Whitney-U testi ve ikiden fazla gruplar için ise Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için ise grupların ikili kombinasyonları için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde de pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde bir istatistik programı kullanılmış olup, anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında uygulanan anketlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin İnternete Yönelik Eleştirel, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, “Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyi nedir?” şeklindeki birinci alt probleminin cevapları, katılımcıların araştırma ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma puanları üzerinden incelenmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin, İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeklerine Verdikleri Ortalama Puanlar

Ölçek ve Alt Boyutu	Ort. ± Std.s.	Min / Max. Puan
1. İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi	104,90±27,093	27 / 135
2. Bilgi Okuryazarlık Becerisi	120,34±24,530	29 / 145
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	32,90±6,986	8 / 40
Bilgiye Erişme	45,34±9,341	11 / 55
Bilgiyi Kullanma	20,63±4,398	5 / 25
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	21,47±4,652	5 / 25
3. Teknoloji Okuryazarlık Becerisi	84,42±7,403	65 / 99
Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	26,12±3,538	10 / 30
Teknolojinin Doğası	20,14±2,310	8 / 24
Tasarlanmış Dünya	14,05±1,988	6 / 18
Tasarım	14,00±1,356	5 / 15
Teknoloji ve Toplum	10,11±1,081	4 / 12

Tablo 4.1’de yer alan veriler incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (İEOYÖ) ortalama puanlarının 104,90±27,093 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 135 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerileri ortalama puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (BOYÖ) ortalama puanlarının 120,34±24,530 olduğu belirlenmiştir. Bilgi Okuryazarlık Becerisi Ölçeği’nden alınabilecek en

yüksek puanın 145 olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin genel bilgi okuryazarlık düzeyi ortalama puanlarının da oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin, bilgi okuryazarlık düzeyini oluşturan; bilgi ihtiyacını tanımlama (32,90±6,986), bilgiye erişme (45,34±9,341), bilgiyi kullanma (20,63±4,398) ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler (21,47±4,652) alt boyutlarından da yüksek seviyede ortalama puan aldıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin Teknoloji Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (TOYÖ) ortalama puanlarının 84,42±7,403 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğunu göstermektedir (min =65; max = 99). Katılımcı öğretmenlerin, teknoloji okuryazarlık becerisine ilişkin alt boyutlara ilişkin ortalama puanları ise; teknolojik yaşama yönelik beceriler için 26,12±3,538, teknolojinin doğası için 20,14±2,310, tasarlanmış dünya için 14,05±1,988, tasarım için 14,00±1,356 ve teknoloji ve toplum için 10,11±1,081 düzeyinde olmuştur. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık becerisine ilişkin tüm alt boyutlardan alınan ortalama puanlarının yine yüksek düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

4.2. Öğretmenlerin, İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın, “Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Mesleki kıdem yılı,
- c. Branş,
- d. Görev yaptığı okul kademesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

şeklindeki ikinci alt probleminin cevaplarının bulunması için araştırma verilerine Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu kapsamda yapılan test sonuçları aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1. İnternete yönelik eleştirel okuryazarlık ölçeğine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
İnternete Yönelik	Kadın	270	227,37	61389,00	20556,00	-1,650	0,099
Eleştirel Okuryazarlık	Erkek	168	206,86	34752,00			
Becerileri (İEOYÖ)	Toplam	438					

Tablo 4.2’de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (U=20556, p>0.05).

Tablo 4.3. Katılımcıların İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kıdem Yılı	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
İnternete Yönelik	1-5 Yıl	180	241,10	104,90±27,093	11,270	0,010*
Eleştirel Okuryazarlık	5-10 Yıl	120	216,95			
Becerileri (İEOYÖ)	10-15 Yıl	42	186,93			
	15 Yıl Üzeri	96	196,44			
	Total	438				

*p<0,05

Tablo 4.3’de yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılı gruplarına göre internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (H=11,270; p<0,05). Yapılan ikili karşılaştırma analizi sonucunda, 1-5 yıl ve 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının diğer gruplara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin kıdem yılının arttıkça internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinde bir azalma olduğu diğer bir ifadeyle daha genç öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4. Katılımcıların İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Eğitim Kademesi	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerileri (İEOYÖ)	İlkokul	104	224,38	104,90±27,093	0,211	0,900
	Ortaokul	149	218,69			
	Lise	185	217,41			
	Total	438				

Tablo 4.4’de yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim kademesi gruplarına göre internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıkların bulunmadığı tespit edilmiştir ($H=0,211$, $p>0,05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin eğitim kademesinin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.5. Katılımcıların İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Branş	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerileri (İEOYÖ)	Almanca	6	271,00	104,90±27,093	36,234	0,110
	Arapça	4	230,75			
	Beden Eğitimi	16	169,63			
	Bilişim	12	248,00			
	Teknolojileri					
	Biyoloji	11	205,59			
	Coğrafya	9	284,50			
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	6,50			
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	22	224,27			
	Felsefe	5	168,50			
	Fen Bilimleri	17	247,21			
	Fizik	10	214,40			
	Görsel Sanatlar	8	102,88			
	Harita-Tapu-Kadastro	7	213,50			
	İlköğretim	13	273,96			
	Matematik					
	İngilizce	44	241,18			
	Kimya / Kimya	10	128,60			
	Teknolojisi					
	İmam- Hatip Lisesi Meslek Dersleri	12	235,75			
Matematik	42	223,07				

Müzik	9	232,17
Okul Öncesi	17	241,21
Özel Öğretim	4	286,25
Rehberlik	17	143,26
Sınıf Öğretmenliği	75	219,98
Sosyal Bilgiler	14	203,43
Tarih	12	207,25
Teknoloji ve Tasarım	2	203,00
Türk Dili ve Edebiyatı	22	244,45
Türkçe	17	211,03
Total	438	

Tablo 4.5’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin branşına göre internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıkların bulunmadığı tespit edilmiştir ($H=36,234$; $p>0,05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin branşının internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

4.2.2. Bilgi okuryazarlık ölçeğine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Bilgi Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Bilgi Okuryazarlık Becerileri (BOYÖ)	Kadın	270	238,30	64341,00	17604,00	-3,943	0,000*
	Erkek	168	189,29	31800,00			
	Toplam	438					
Alt Faktör							
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kadın	270	231,30	62451,00	19494,00	-2,490	0,013*
	Erkek	168	200,54	33690,00			
Bilgiye Erişme	Kadın	270	236,43	63837,00	18108,00	-3,557	0,000*
	Erkek	168	192,29	32304,00			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	270	233,57	63063,00	18882,00	-2,974	0,003*
	Erkek	168	196,89	33078,00			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Kadın	270	244,90	66123,00	15822,00	-5,412	0,000*
	Erkek	168	178,68	30018,00			

* $p<0,05$ (%5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 4.6'da yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerilerinin tüm alt faktörlerde cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir (U=17604,00; p<0,05). Buna göre, kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Bilgi Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kıdem Yılı	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
Bilgi Okuryazarlık Becerileri (BOYÖ)	1-5 Yıl	180	253,70	120,34±24,530	36,150	0,000*
	5-10 Yıl	120	164,75			
	10-15 Yıl	42	211,79			
	15 Yıl Üzeri	96	227,19			
	Total	438				
Alt Faktör						
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1-5 Yıl	180	244,10	32,90±6,986	28,922	0,000*
	5-10 Yıl	120	174,65			
	10-15 Yıl	42	185,64			
	15 Yıl Üzeri	96	244,25			
Bilgiye Erişme	1-5 Yıl	180	247,50	45,34±9,341	26,601	0,000*
	5-10 Yıl	120	171,65			
	10-15 Yıl	42	215,64			
	15 Yıl Üzeri	96	228,50			
Bilgiyi Kullanma	1-5 Yıl	180	254,40	20,63±4,398	34,498	0,000*
	5-10 Yıl	120	169,10			
	10-15 Yıl	42	200,21			
	15 Yıl Üzeri	96	225,50			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	1-5 Yıl	180	248,10	21,47±4,652	30,961	0,000*
	5-10 Yıl	120	168,95			
	10-15 Yıl	42	244,36			
	15 Yıl Üzeri	96	218,19			

*p<0,05 (%5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 4.7'de yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerilerinin tüm alt faktörlerde kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (H=36,150; p<0,05). Yapılan ikili karşılaştırma analizi sonucunda, 1-5 yıl ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının diğer gruplara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk beş yılında bilgi okuryazarlık düzeyinin oldukça yüksek olduğu daha sonra bu seviyenin azalmaya başladığı ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde tekrar yüksek düzeyde bilgi okuryazarlık seviyesi görüldüğü söylenebilir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Bilgi Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Eğitim Kademesi	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
Bilgi Okuryazarlık Becerileri (BOYÖ)	İlkokul	104	222,64	104,90±27,093	0,488	0,784
	Ortaokul	149	213,62			
	Lise	185	222,47			
	Total	438				
Alt Faktör						
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	İlkokul	104	222,85	32,90±6,986	0,804	0,669
	Ortaokul	149	212,01			
	Lise	185	223,65			
Bilgiye Erişme	İlkokul	104	221,89	45,34±9,341	0,051	0,975
	Ortaokul	149	218,45			
	Lise	185	219,00			
Bilgiyi Kullanma	İlkokul	104	218,61	20,63±4,398	1,696	0,428
	Ortaokul	149	209,84			
	Lise	185	227,79			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	İlkokul	104	225,70	21,47±4,652	0,424	0,809
	Ortaokul	149	215,35			
	Lise	185	219,35			

Tablo 4.8’de yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeylerinde eğitim kademesine göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir ($H=0,488$; $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin eğitim kademesinin bilgi okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Bilgi Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek ve Alt Faktörleri	Branş	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
Bilgi Okuryazarlık Becerileri (BOYÖ)	Almanca	6	272,00	104,90±27,093	33,425	0,183
	Arapça	4	159,50			
<i>Alt Faktör:</i> Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Beden Eğitimi	16	223,25	36,572	0,103	
	Bilişim Teknolojileri	12	203,00			
Bilgiye Erişme	Biyoloji	11	235,32	30,088	0,310	
	Coğrafya	9	266,50			
Bilgiyi Kullanma	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	420,50	34,471	0,147	
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	22	202,59			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Felsefe	5	137,90	18,171	0,898	
	Fen Bilimleri	17	208,56			
	Fizik	10	175,10			

Görsel Sanatlar	8	294,13
Harita-Tapu- Kadastro	7	250,36
İlköğretim	13	221,58
Matematik		
İngilizce	44	218,34
Kimya / Kimya Teknolojisi	10	104,30
İmam- Hatip Lisesi Meslek Dersleri	12	241,75
Matematik	42	256,71
Müzik	9	241,50
Okul Öncesi	17	181,03
Özel Öğretim	4	208,25
Rehberlik	17	197,09
Sınıf	75	220,42
Öğretmenliği		
Sosyal Bilgiler	14	235,57
Tarih	12	227,50
Teknoloji ve Tasarım	2	188,00
Türk Dili ve Edebiyatı	22	253,59
Türkçe	17	161,44
Total	438	

Tablo 4.9’da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($H=33,425$; $p>0,05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin branşının bilgi okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

4.2.3. Teknoloji okuryazarlık ölçeğine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Teknoloji Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Teknoloji Okuryazarlık Becerileri (TOYÖ)	Kadın	270	202,83	54765,00	18180,00	-3,500	0,000*
	Erkek	168	246,29	41376,00			
	Toplam	438					
Alt Faktör							
Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	Kadın	270	199,43	53847,00	17262,00	-4,253	0,000*
	Erkek	168	251,75	42294,00			
Teknolojinin Doğası	Kadın	270	205,77	55557,00	18972,00	-2,903	0,004*
	Erkek	168	241,57	40584,00			
Tasarlanmış Dünya	Kadın	270	220,83	59625,00	22320,00	-0,283	0,777
	Erkek	168	217,36	36516,00			
Tasarım	Kadın	270	206,30	55701,00	19116,00	-3,011	0,003*
	Erkek	168	240,71	40440,00			
Teknoloji ve Toplum	Kadın	270	222,77	60147,00	21798,00	-0,742	0,458
	Erkek	168	214,25	35994,00			

*p<0,05 (%5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 4.10’da yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık becerilerinin, teknolojik yaşama yönelik beceriler, teknolojinin doğası ve tasarım alt faktörlerinde cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği (U=17262,00; 18972,00; 19116,00; p<0,05), tasarlanmış dünya ve teknoloji ve toplum alt faktörlerinde ise herhangi bir farklılık olmadığı (U=22320,00; 21798,00; p>0,05) belirlenmiştir. Teknoloji Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (TOYÖ) ortalama puanları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin cinsiyetlerinin teknoloji okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu, erkek öğretmenlerin daha fazla teknoloji okuryazarlık özellikleri gösterdiği değerlendirilmektedir.

Tablo 4.11. Katılımcıların Teknoloji Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kıdem Yılı	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
Teknoloji Okuryazarlık Becerileri (TOYÖ)	1-5 Yıl	180	265,60	84,42±7,403	55,185	0,000*
	5-10 Yıl	120	167,60			
	10-15 Yıl	42	253,36			
	15 Yıl Üzeri	96	183,13			
	Total		438			
Alt Faktör						
Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	1-5 Yıl	180	253,20	26,12±3,538	31,084	0,000*
	5-10 Yıl	120	198,05			
	10-15 Yıl	42	242,21			
	15 Yıl Üzeri	96	173,19			
Teknolojinin Doğası	1-5 Yıl	180	249,90	20,14±2,310	25,394	0,000*
	5-10 Yıl	120	175,40			
	10-15 Yıl	42	217,36			
	15 Yıl Üzeri	96	218,56			
Tasarlanmış Dünya	1-5 Yıl	180	253,60	14,05±1,988	42,312	0,000*
	5-10 Yıl	120	171,35			
	10-15 Yıl	42	270,07			
	15 Yıl Üzeri	96	193,63			
Tasarım	1-5 Yıl	180	223,80	14,00±1,356	7,099	0,069
	5-10 Yıl	120	208,85			
	10-15 Yıl	42	258,93			
	15 Yıl Üzeri	96	207,50			
Teknoloji ve Toplum	1-5 Yıl	180	245,30	10,11±1,081	16,616	0,001*
	5-10 Yıl	120	193,25			
	10-15 Yıl	42	197,21			
	15 Yıl Üzeri	96	213,69			

*p<0,05 (%5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 4.11’de yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık becerilerinin teknolojik yaşama yönelik beceriler, teknolojinin doğası, tasarlanmış dünya ve teknoloji ve toplum alt faktörlerinde kıdem yılına göre farklılıklar gösterdiği (H=31,084; 25,394; 42,312; 16,616; p<0,05), tasarım alt faktörlerinde ise herhangi bir farklılık olmadığı (H=7,099; p<0,05) belirlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırma analizi sonucunda ise, 1-5 yıl ve 10-15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının diğer gruplara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk beş yılında teknoloji okuryazarlık düzeyinin oldukça yüksek olduğu, sonraki beş yıllık dönemde bu seviyenin azalmaya başladığı ve 10uncu yıldan itibaren öğretmenlerin tekrar yüksek düzeyde teknoloji okuryazarlığı gösterdikleri

söylenbilir. Ancak, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin bu yüksek seviyede devam etmediği ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlı şekilde düşük düzeyde bir teknoloji okuryazarlık düzeyi sergiledikleri değerlendirilmektedir. Tasarım alt faktöründe herhangi bir farklılık görülmemesinin ise, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarından kaynaklandığı ve öğretmenlerin mesleki kıdeminden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Teknoloji Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Eğitim Kademesi	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
Teknoloji Okuryazarlık Becerileri (TOYÖ)	İlkokul	104	220,54	84,42±7,403	1,738	0,419
	Ortaokul	149	229,31			
	Lise	185	211,02			
	Total	438				
Alt Faktör						
Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	İlkokul	104	218,26	26,12±3,538	0,044	0,978
	Ortaokul	149	221,23			
	Lise	185	218,80			
Teknolojinin Doğası	İlkokul	104	220,08	20,14±2,310	0,955	0,620
	Ortaokul	149	226,79			
	Lise	185	213,31			
Tasarlanmış Dünya	İlkokul	104	221,09	14,05±1,988	1,145	0,564
	Ortaokul	149	227,07			
	Lise	185	212,51			
Tasarım	İlkokul	104	224,63	14,00±1,356	3,520	0,172
	Ortaokul	149	230,69			
	Lise	185	207,60			
Teknoloji ve Toplum	İlkokul	104	213,04	10,11±1,081	0,808	0,668
	Ortaokul	149	225,96			
	Lise	185	217,93			

Tablo 4.12’de yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin eğitim kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($H=1,738$; $p>0,05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin eğitim kademesinin teknoloji okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Teknoloji Okuryazarlık Becerilerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek ve Alt Faktörleri	Branş	N	Sıra ort.	$\bar{x} \pm ss.$	H	p
Teknoloji	Almanca	6	235,50	84,42±7,403	17,001	0,931
Okuryazarlık	Arapça	4	118,25			
Becerileri (TOYÖ)	Beden Eğitimi	16	244,63			
<i>Alt Faktör:</i>	Bilişim	12	244,25			
Teknolojik Yaşama	Teknolojileri				20,000	0,831
Yönelik Beceriler	Biyoloji	11	238,86			
	Coğrafya	9	237,17			
Teknolojinin Doğası	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	429,50		22,561	0,708
Tasarlanmış Dünya	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	22	199,05		21,361	0,769
Tasarım	Felsefe	5	239,30		9,683	0,999
Teknoloji ve Toplum	Fen Bilimleri	17	193,38		22,037	0,736
	Fizik	10	247,70			
	Görsel Sanatlar	8	213,50			
	Harita-Tapu-Kadastro	7	274,79			
	İlköğretim	13	265,19			
	Matematik					
	İngilizce	44	208,45			
	Kimya / Kimya	10	200,60			
	Teknolojisi					
	İmam- Hatip	12	227,50			
	Lisesi Meslek					
	Dersleri					
	Matematik	42	216,57			
	Müzik	9	238,17			
	Okul Öncesi	17	221,62			
	Özel Öğretim	4	235,25			
	Rehberlik	17	180,85			
	Sınıf	75	217,90			
	Öğretmenliği					
	Sosyal Bilgiler	14	239,43			
	Tarih	12	189,00			
	Teknoloji ve	2	323,00			
	Tasarım					
	Türk Dili ve	22	208,59			
	Edebiyatı					
	Türkçe	17	215,97			
	Total	438				

Tablo 4.13’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir (H=17,001;

$p>0,05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin branşının teknoloji okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı ifade edilebilir.

4.3. İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon İlişisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın; “İnternete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı arasında ilişki var mıdır?” şeklindeki üçüncü alt probleminin cevaplarının aranmasına yönelik yapılan korelasyon ve regresyon analiz sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.14. İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ort.	Std. s.	1	2	3
1. İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi	104,90	27,093	-	,059	,191**
2. Bilgi Okuryazarlık Becerisi	120,34	24,530	-	-	,108*
3. Teknoloji Okuryazarlık Becerisi	84,42	7,403	-	-	-

* $p<0,05$ (%5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı) ** $p<0,01$ (%1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 4.14’de yer alan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyinin, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre, internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi ile teknoloji okuryazarlığı arasındaki korelasyon ilişkisi %1 anlamlılık düzeyinde $r=0,191$ ve bilgi okuryazarlığı ile teknoloji okuryazarlığı arasındaki korelasyon ilişkisi ise %5 anlamlılık düzeyinde $r=0,108$ seviyesindedir. Literatürde, korelasyon katsayısına yönelik olarak aşağıdaki yorumlarda bulunmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006):

- $r=0$ ise ilişki yada korelasyon yok.
- 0.01-0.29 arasında ise düşük düzeyde ilişki veya korelasyon.
- 0.30-0.70 arasında ise orta düzeyde ilişki veya korelasyon.
- 0.71-0.80 arasında ise yüksek düzeyde ilişki veya korelasyon.
- 0.1>0.99 ise çok yüksek düzeyde ilişki veya korelasyon.
- $r=0$ ise mükemmel/tam korelasyon olduğu yorumu yapılır.

Bu sonuçlara göre, internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi ile teknoloji okuryazarlığı arasında ve bilgi okuryazarlığı ile teknoloji okuryazarlığı arasındaki pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki veya korelasyon bulunmaktadır.

Tablo 4.15. İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi, Bilgi Okuryazarlığı ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	p
İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi	Sabit Katsayı	68,713 (4,521)*	15,200	0,013	0,009	2,889	0,057
	Bilgi Okuryazarlık Becerisi	0,044 (0,817)	0,054				
	Teknoloji Okuryazarlık Becerisi	0,366 (2,063)*	0,178				
Bilgi Okuryazarlık Becerisi	Sabit Katsayı	64,300 (4,743)*	13,556	0,038	0,034	8,615	0,000*
	İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi	0,035 (0,817)	0,043				
	Teknoloji Okuryazarlık Becerisi	0,620 (3,958)*	0,157				
	Sabit Katsayı	74,907 (35,070)*	2,136	0,046	0,042	10,477	0,000*
Teknoloji Okuryazarlık Becerisi	İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi	0,026 (2,063)*	0,013				
	Bilgi Okuryazarlık Becerisi	0,056 (3,958)*	0,014				

*p<0,05 ve parantez içindeki değerler t testi değerlerini temsil etmektedir.

Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler üç farklı regresyon modeli kurularak incelenmiştir. Tablo 4.15’de yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre; birinci modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (F=2,889; p>0,05) ancak, ikinci ve üçüncü modellerin anlamlı olduğu (F=8,615; 10,477; p<0,05) belirlenmiştir. Bu bağlamda, ikinci modele göre, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi üzerinde 0,044’lük, teknoloji okuryazarlık becerisi düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış ise internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi üzerinde 0,366 birimlik artış sağlamaktadır. Üçüncü modele göre ise; öğretmenlerin internete yönelik

eleştirel okuryazarlık beceri düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış bilgi okuryazarlık düzeyinde 0,035'lik, teknoloji okuryazarlık beceri düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış ise bilgi okuryazarlık düzeyinde 0,620 birimlik artış sağlamaktadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda kurulan regresyon modellerinin matematiksel açılımı şu şekilde olmuştur:

$$1) \text{ İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi} = 68,713 + 0,044 * \text{Bilgi Okuryazarlık Becerisi} + 0,366 * \text{Teknoloji Okuryazarlık Becerisi}$$

$$2) \text{ Bilgi Okuryazarlık Becerisi} = 64,300 + 0,035 * \text{İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi} + 0,620 * \text{Teknoloji Okuryazarlık Becerisi}$$

$$3) \text{ Teknoloji Okuryazarlık Becerisi} = 74,907 + 0,026 * \text{İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Becerisi} + 0,056 * \text{Bilgi Okuryazarlık Becerisi}$$

Kurulan regresyon modellerinde bağımsız değişkenler olan bilgi okuryazarlık becerisi ve teknoloji okuryazarlık becerisinin, bağımlı değişken olan internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi varyansının %1,3'ünü, internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi ve teknoloji okuryazarlık becerisi bilgi okuryazarlık becerisinin %3,8'ini ve internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi ile bilgi okuryazarlık becerisi teknoloji okuryazarlık becerisinin %4,2'sini açıklamaktadır.

Tüm bu sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık beceri düzeyinin hem internete yönelik eleştirel okuryazarlık beceri hem de bilgi okuryazarlık düzeyi üzerinde düşük düzeyde de olsa belirleyici bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, katılımcı öğretmenlere yönelik yapılan anketlerdeki verilerden elde edilen bulgularla alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarının karşılaştırılmasına, bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlara ve bu yönde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Çalışmada, farklı tanımlayıcı özellikleri bulunan öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin hangi düzeyde olduğunun ve bu okuryazarlık düzeyleri arasındaki istatistiksel ilişkilerin belirlenmesine çalışılmıştır. Yapılan incelemede, bu kapsamda yapılan çalışmanın bulguları ile literatürde konu hakkındaki benzer çalışmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Karaman ve Karataş (2009) tarafından, öğretmen adaylarının medya ve internet okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonunda, katılımcıların medya ve internet okuryazarlık düzeylerine ilişkin ortalama puanların yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Eren, Kaygısız ve Benzer (2019)'in çalışmalarının sonucunda da, fen bilgisi öğretmen adaylarının, bilgi okuryazarlığı konusunda yüksek beceri düzeyine sahip oldukları ortaya konmuştur. Yine, Adıgüzel (2014), Argon, Öztürk ve Kılıçaslan (2008), Demiralay ve Karadeniz (2010), Dombaycı ve Ercan (2017), Korkut ve Akkoyunlu (2008) ve Özbay ve Çelik (2013) tarafından benzer konuda yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının, bilgi okuryazarlığı konusunda yüksek beceri düzeyine sahip oldukları ileri sürülmüştür. Buna karşın, Ünal ve Er (2015) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterli bilgi okuryazarlık düzeyine sahip olmadıkları bulgusuna değinilmiştir. Günümüzde bilgi ve teknolojinin toplumun hemen hemen her yaşta bireyleri tarafından yoğun şekilde kullanıldığı göz önüne alındığında, öğretmenlerin, internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olmasının eğitim-öğretim faaliyetleri açısından sevindirici ve iyi bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin, çağın gerisinde kalmadıklarını ve kendilerini sürekli geliştirme çabası ve eğilimi içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin, Covid-19 salgını döneminde eğitim faaliyetlerini uzaktan ve bilişim alt yapısı kullanarak yapmak zorunda kalmalarının bu duruma olumlu katkıların olduğu da düşünülebilir. Sonuçta, öğretmenlerin

mesleki tecrübe ve deneyimleri ile, öğrencilerinin akıllı telefonlar vb. araçlar üzerinden sosyal medya ortamlarını sıklıkla kullandıklarının farkında oldukları ve bu tür bilgi kaynaklarını kullanmalarının kendilerine fayda sağladığını düşündükleri ve bu konuda benimseyici bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmazken, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve kıdem yılına göre farklılıklar gösterdiği, eğitim kademesi ve branşa göre ise bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çiftçi (2019) tarafından üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan çalışmada da araştırmaya katılan öğrencilerinin cinsiyet, yaş, interneti kullanma sürelerine göre internet için eleştirel okuryazarlık alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eren, Kaygısız ve Benzer (2019)'in çalışmalarında, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri puanları arasında cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı ifade edilmiştir. Buna göre, cinsiyet ve sınıf değişkenleri hem ayrı ayrı hem de birlikte fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeylerini etkilememektedir. Aynı çalışmada, teknoloji okuryazarlığı olarak ifade edilebilecek, öğretmen adaylarının farklı bilgi kaynaklarından alınan metinlerin güvenilirliklerini değerlendirmelerine ilişkin puanlarının da cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Dombaycı ve Ercan (2017), kadın öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık puanlarının, erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Argon vd. (2008) kız ve erkeklerin bilgi okuryazarlık puanları arasında farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Adıgüzel (2014), Ünal ve Er (2015) cinsiyete göre, Korkut ve Akkoyunlu (2008), Argon vd. (2008) ise sınıf düzeyine göre bilgi okuryazarlık puanlarında farklılaşma olmadığı bulgularına rastlamışlardır.

Araştırmada, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ancak düşük düzeyde ilişki içinde oldukları belirlenmiştir. Eren, Kaygısız ve Benzer (2019)'in çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeyleriyle çevrimiçi farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliklerini değerlendirmeleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu yöndeki bulgusunu ortaya çıkmasının nedeni olarak ise, öğretmenlerin bilgiyi farklı kaynaklardan edinmelerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler internet vb. teknolojik ürünleri ne kadar

sık ya da çok kullanırlarsa kullansınlar, kendilerini yine de ana bilgi kaynağı olarak kitap vb. eğitim materyallerine bağlı kalmak zorunda hissetmektedirler. Bunun yanında, öğretmenler internet kaynaklı bilgilere şüpheci yaklaşıyor olabilirler. Bu durumun ise öğretmenlerin, teknoloji kaynaklı bilgiyi kullanımını sınırlandırdığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerindeki yüksek seviye, onları yoğun bir teknoloji kullanımına itmemekte, ihtiyaç duydukları bilgiyi kendi tecrübe ve deneyim süzgecinden geçirdikten sonra kullanmaya itmekte olabilir. Bu konuda kesin bir yargıya varmak için, okuryazarlık türleri arasındaki düşük düzeyli ilişkinin nedene yönelik farklı çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. Sonuç

Araştırma, 2019 - 2020 Eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde 12 farklı okulda görev yapan ve basit rastgele örnekleme metodu ile seçilen 438 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma neticesinde aşağıda özetlenen sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık ölçek (İEOYÖ) puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin İEOYÖ ortalama puanlarının ise 104,90 olduğu ve buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin herhangi bir farklılık göstermeksizin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinin iyi seviyede olduğu söylenebilir.

- Öğretmenlerin kıdem yılı gruplarına göre internete yönelik eleştirel okuryazarlık ölçek puanlarında anlamlı farklılıkların olduğu, belirlenmiştir. Buna göre, 1-5 yıl ve 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Buradan hareketle, öğretmenlerin kıdem yılının arttıkça internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinde bir azalma olduğu, diğer bir ifadeyle daha genç öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

- Öğretmenlerin eğitim kademesi ve branş gruplarına göre internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinde ise anlamlı farklılıkların bulunmadığı tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi okuryazarlık ölçek (BOYÖ) puanlarının tüm alt faktörlerde cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca, öğretmenlerin BOYÖ ortalama puanlarının 120,34 olması sebebiyle genel olarak bilgi okuryazarlık düzeylerinin oldukça iyi seviyede olduğu söylenebilir.

- Öğretmenlerin BOYÖ puanlarının kıdem yılına göre de tüm alt faktörlerde anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, 1-5 yıl ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Dolayısıyla, öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk beş yılında bilgi okuryazarlık düzeyinin oldukça yüksek olduğu, sonrasında ise bu seviyenin azalmaya başladığı ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde tekrar yüksek düzeyde bilgi okuryazarlık seviyesi görüldüğü söylenebilir.

- Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeylerinde eğitim kademesi ve branşa göre ise anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık ölçek (TOYÖ) puanlarında, cinsiyete değişkenine, teknolojik yaşama yönelik beceriler, teknolojinin doğası ve tasarım alt faktörlerinde farklılıklar bulunduğu, tasarlanmış dünya ve teknoloji ve toplum alt faktörlerinde ise herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TOYÖ ortalama puanları 84,42'dir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin teknoloji okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin genel olarak teknoloji okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğu, ancak, erkek öğretmenlerin daha fazla teknoloji okuryazarlık özellikleri gösterdiği ifade edilebilir.

- Öğretmenlerin TOYÖ puanlarının kıdem yılına göre, teknolojik yaşama yönelik beceriler, teknolojinin doğası, tasarlanmış dünya ve teknoloji ve toplum alt faktörlerinde farklılıklar gösterdiği, tasarım alt faktörlerinde ise herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, 1-5 yıl ve 10-15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Buradan hareketle, öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk beş yılında teknoloji okuryazarlık düzeyinin oldukça yüksek olduğu, sonraki beş yıllık dönemde bu seviyenin azalmaya başladığı ve 10'uncu yıldan itibaren öğretmenlerin tekrar yüksek düzeyde teknoloji okuryazarlığına sahip oldukları söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin bu yüksek seviyede devam edememekte ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinde anlamlı düzeyde bir düşük gözlenmektedir. Tasarım alt faktöründe herhangi bir farklılık görülmemesinin ise, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarından kaynaklandığı ve öğretmenlerin mesleki kıdeminden etkilenmediği değerlendirilmektedir.

- Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin eğitim kademesi ve bransa göre ise anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler üç farklı regresyon modeli kurularak incelenmiştir. Buna göre;

- İnternete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisinin bağımlı değişken, bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık becerisinin bağımsız değişken olduğu birinci modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

- Bilgi okuryazarlık becerisinin bağımlı değişken, internete yönelik eleştirel okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık becerisinin bağımsız değişken olduğu ikinci modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu modelde, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi üzerinde 0,044'lük, teknoloji okuryazarlık beceri düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış ise internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi üzerinde 0,366 birimlik artış sağlamaktadır.

- Teknoloji okuryazarlık becerisinin bağımlı, internete yönelik eleştirel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlık becerisinin bağımsız değişken olduğu üçüncü model de anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık beceri düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış bilgi okuryazarlık düzeyinde 0,035'lik, teknoloji okuryazarlık beceri düzeyinde meydana gelen 1 birimlik artış ise bilgi okuryazarlık düzeyinde 0,620 birimlik artış sağlamaktadır.

Ayrıca, bağımsız değişkenler olan bilgi okuryazarlık becerisi ve teknoloji okuryazarlık becerisinin, bağımlı değişken olan internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi varyansının %1,3'ünü, internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi ve teknoloji okuryazarlık becerisi bilgi okuryazarlık becerisinin %3,8'ini ve internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerisi ile bilgi okuryazarlık becerisi teknoloji okuryazarlık becerisinin %4,2'sini açıkladığı ve bu oranların nispeten düşük düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık beceri düzeyinin hem internete yönelik eleştirel okuryazarlık beceri hem de bilgi okuryazarlık düzeyi üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin meslek hayatlarına başladıkları ilk yıllarda daha yüksek bir motivasyona sahip oldukları ve bu dönemde internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu zaman içinde öğretmenlerin bu beceri düzeylerinde bir azalmanın olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlerin motivasyonlarının devamlılığının sağlanması için meslek içi eğitimlere ve motivasyon artırıcı etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Öğretmenlerin, bilimsel okuryazarlık ile eleştirel düşünmenin birlikte gelişmesine ilişkin etkinliklerin çoğaltılması ve öğretmen adaylarının alan bilgisi ile uyumlu olarak teknolojik uygulama eğitiminin çoğaltılması önerilebilir.

Erkek öğretmenlerin bilgi okuryazarlık, kadın öğretmenlerin ise teknoloji okuryazarlık becerilerinin artırılmasına yönelik kurs, seminer vb. eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve öğretmenler bu yönde teşvik edilmelidir.

İnternete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde oldukları göz önünde bulundurulmalı ve okullarda bu yöndeki teknolojik alt yapılar güçlendirilmelidir.

Dünya genelinde hızla yayılan COVID-19 salgını kapsamında eğitim faaliyetlerinin aksamaması için alınan önlemlerden birisi olan Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin hem öğretmenleri hem de öğrencileri internet ve bilişim teknolojilerini daha etkili kullanmak zorunda bıraktığı, ilk dönemlerde bu konuda bazı sorunlar yaşansa da zaman içinde bu sorunların hızla giderildiği ve öğretmenler ile öğrencilerin Uzaktan Eğitim faaliyetlerine uyum sağladıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda, hali hazırda devam eden örgün eğitimin yanında bazı derslerin Uzaktan Eğitim kapsamında verilmeye devam edilebilir. Böylece öğretmenlerin internet, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı seviyesinin korunmasına, edinilen tecrübe ve becerilerin devamlılığına katkı sağlayabilir.

Gelecekteki araştırmalarda, katılımcılara farklı teknoloji erişim fırsatları ve eğitimleri verilerek bu durumun internet odaklı teknoloji okuryazarlığı üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Araştırma, sadece İstanbul ili ile sınırlanmış ve örneklem olarak yalnızca öğretmenler ele alınmıştır. Bu kapsamda, daha geniş bir örneklem grubu ile yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir. İlerdeki çalışmalarda, farklı meslek grupları dahil edilerek meslek farklılıkları arasındaki okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması yapılabilir.

Çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, eğitim kademesi ve branş özellikleri dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, bireylerin spor ve diyet yapma durumları, anne ve baba eğitimi gibi aile bireyelerine ilişkin sosyo-demografik özelliklerini de içeren farklı değişkenler eklenerek hipotezler kurulabilir ve araştırma modeli zenginleştirilebilir.

Son olarak, yapılan çalışma COVID-19 salgını nedeniyle sınırlı bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. İlerde daha farklı eğitim düzeyleri ve daha büyük örneklem grubu ile çalışmalar yapılmasının bu alandaki literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN İNTERNETE YÖNELİK ELEŞTİREL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNDE BİLGİ VE TEKNOLOJİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe BİRCAN

Genel anlamda, tarihsel süreçte yazılı metinlerde bulunan harfleri çözümleyebilen ve yazılı bir metin üretebilen bireyler okuryazar olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde okuma yazma bilmenin ötesinde okuryazarlığın farklı anlamları da içerdiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, literatürde okuryazarlık kavramı üzerine çok sayıda tanım yapıldığı, ancak, bu kavrama yönelik olarak ortak bir tanımlamaya gidilmediği görülmektedir. Bu bağlamda, okuryazarlık, genel olarak toplum tarafından anlam verilen işletimsel simgelerin etkili biçimde kullanılabilme yeteneği şeklinde açıklanmaktadır. Toplum tarafından anlamlandırılan iletişimsel simge olma niteliği daha çok okuryazarlığı yenileyen, dönemin gereksinimlerine karşılık verir duruma getiren bir nitelik şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma, farklı tanımlayıcı özellikleri bulunan öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu ve bu okuryazarlık düzeyleri arasındaki istatistiksel ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda ifade edilen soruların cevapları aranmıştır;

1. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri:
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem yılı,
 - c. Branşı,
 - d. Görev yaptığı okul kademesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Çalışma, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak, 2019 - 2020 Eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde 12 farklı okulda görev yapan 438 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğu, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı, bilgi okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde ise cinsiyet ve kıdem yılına göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık becerilerinin düşük düzeyde ve pozitif yönlü biçimde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin, bilimsel okuryazarlık ile eleştirel düşünmenin birlikte gelişmesine ilişkin etkinliklerin çoğaltılması ve öğretmen adaylarının alan bilgisi ile uyumlu olarak teknolojik uygulama eğitiminin çoğaltılması önerilebilir. Erkek öğretmenlerin bilgi okuryazarlık, kadın öğretmenlerin ise teknoloji okuryazarlık becerilerinin artırılmasına yönelik kurs, seminer vb. eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve öğretmenler bu yönde teşvik edilmelidir. İnternete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde oldukları göz önünde bulundurulmalı ve okullarda bu yöndeki teknolojik alt yapılar güçlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İnternet, Eleştirel Okuryazarlık, Bilgi ve Teknolojik Okuryazarlığı.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15-28.
- 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.
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. Eğitim Araştırmaları, 19, 1-14.
- ALA, American Library Association. (2000). <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı, Ünak'03. Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu.
- Altun, A. (2005). Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anunobi, C., & Azikiwe, N. (2015). Information Literacy Competencies of Library and Information Science Postgraduate Students in South East Nigeria Universities:A Focus on the Knowledge and Skill Level. Information and Knowledge Management, 5(2), 20-28.
- Argon, T., Öztürk, Ç., & Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 13-22.
- Bacon, C. K. (2017). Multilanguage, Multipurpose: A Literature Review, Synthesis, and Framework for Critical Literacies in English Language Teaching. Journal of Literacy Research, 49(3), 424-453.
- Badke, W. (2010). Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski . İfolit, 47-55.

- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly* ·(34), 452-457.
- Balçı, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi SBE. Elazığ.
- Barnet, S., & Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Behrens, S. (1994). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College & Research Libraries*, (55), 309-322.
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 490-498.
- Blake, D., & Hanley, V. (1995). *Dictionary of Educational Terms*. Arena: Aldershot.
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide.
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. ” *Journal of Visual Literacy*, 30(1).
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice*. Adelaid.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cervetti, G., Danico, J., & Pardales, M. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy . *Reading Online*.
- Christensen, L. (2003). *Acting for justice*. Bloomington: Critical Literacy in Action Workshop.
- Ciardello, A. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *Reading Teacher*(58), 138-147.
- Clarke, L., & Whitney, E. (2009). Walking in Their Shoes: Using Multiple Perspectives Texts as a Bridge to Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62(6), 530-534.

- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3), 168-182.
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1341-1358.
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 2019.
- Dal, S., & Aktay, S. (2015). İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 185-200.
- Davies, R. S. (2011). Understanding Technology Literacy:A Framework for Evaluating Educational Technology Integration. *TechTrends*, 55(5), 45-55.
- Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının, ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 819-851.
- Dionne, A. (2010). *Developing critical literacy skills. Ontario: Research into Practice.*
- Dombaycı, M. A., & Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1265-1284.
- Korkut, E., & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık özyeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology.* içinde New York: Rutledge.
- Eisenberg, M., & Johnson, D. (2002). Learning and teaching information technology: Computer skills in context. ERIC Document Reproduction.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri. *Journal of Qafqaz University*(9), 25-32.
- Eren, C. D., KAYGISIZ, G. M., & Benzer, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Becerileri İle Bilgi Kaynaklarının Güvenilirliklerini Değerlendirmeleri

- Arasındaki İlişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 175-184.
- Facione, P. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. 01 1, 2021 tarihinde <https://www.insightassessment.com/About-Us/Measured-Reasons/pdf-file/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF/> adresinden alındı
- Fleming, L. (2012). *Reading for thinking*. Boston: Wadsworth.
- Fraenkel, J.R., Wallen, E.N. & Hyun, H.H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. 8th ed. McGraw-Hill, United States.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gee, J. (2001). A Sociocultural perspective on early literacy development. S. B. Neuman, & D. Dickinson içinde, *Handbook of early literacy research* (s. 30-42). New York: Guilford Press.
- Gregory, A., & Cahill, M. (2009). *Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy*. *Critical literacy: Theories and practices*.
- Hall, L., & Piazza, S. (2008). *Critically Reading Texts: What Students Do and How Teachers Can Help*. *The Reading Teacher*, 62(1), 32-41.
- Halpern, D. (1997). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansen, J. (2003). *To change perceptions of technology*. *Journal of Technology Studies*(29), 16-19.
- Harste, J. (2003). *What do we mean by literacy now?* *Voices from the Middle*, 10(3), 8-12.
- Hattwig, D., Bussert, K., & Medaille, A. (2013). *Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning*. *Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
- Hepworth, M. (2000). *Approaches to providing information literacy training in higher education: challenges for librarians*. *The New Review of Academic Librarianship*, 21-34.
- Huijie, E. (2010). *Developing a hierarchial framework of critical reading profienc*. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(6), 40-54.

- İşler, Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık Ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(15), 153-161.
- Janks, H. (2010). Literacy and power. London: Routledge.
- Johnson, E. (2002). Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay. Corwin Press, : California.
- Johnson, L. (2006). The Sea Change Before Us. Educause Review, 41(2), 65-78.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. İlköğretim online, 8(3), 798-808.
- Kaur, S. (2013). Critical literacy practices of English major in a tertiary institution. GEMA Online® Journal of Language Studies, 13(2), 21-39.
- Kaymakçı, M.A. (2018). Uluslararası Ticarete İşletmelerin Lojistik Sorunları: Konya İmalat Sektöründeki İşletmelere Yönelik Ampirik Bir Çalışma Ve Model Önerisi. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keefe, E., & Copeland, B. (2011). What is literacy? The power of a definition Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 36(3-4), 92-99.
- Kellner, D. (2002). New media and new literacies: Reconstructing education for the new millenium. L. Lievrouw içinde, The handbook of new media (s. 90-104). Sage: London.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). Sosyal Bilimler için İstatistik. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. TÜBAR(28), 284-302.
- Leu, D. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. Reading Research Quarterly, 35(1), 108-127.
- Lewison, M., Flint, A., & Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. Language Arts(79), 382-392.
- Limbrick, L., & Aikman, M. (2005). Literacy and English: A discussion document prepared for the Ministry of. Auckland: Faculty of Education, University of Auckland.
- Literacy, C. (2017). Critical Literacy. Oxford Research Encyclopedia of Education.

- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*(7), 3–14.
- Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes: information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford: Chandos.
- Luke, A. (2004). Foreward. M. McLaughlin, & G. Devoogd içinde, *Critical Literacy: Enhancing Students Comprehension of Text*. New York.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. B. Norton, & K. Toohy içinde, *Critical pedagogies and language learning* (s. 21–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. (2011). eywords: Critical literacy. Australia: Queensland University of Technology. 01 1, 2021 tarihinde <https://eprints.qut.edu.au/41519/2/41519.pdf> adresinden alındı
- Luke, A. (2011). Regrounding critical literacy: Representation, facts,. M. Hawkins içinde, *Perspectives on Languages and Literacies*. New York: Routledge.
- Mcclure, C. (1994). Network Literacy: A Role for Libraries. *Information Technology and Libraries*, 13(2), 115-125.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). *Critical literacy enhancing students comprehensionof text*. NewYork: Published by Scholastic Inc.
- Metros, S. E. (2008). The Educator’s Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory into Practice*, 47(2), 36-47.
- Moeller, A., & Catalona, T. (2015). Foreign language teaching and learning. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia for social and behavioral sciences* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press., 327-332.
- Owusu-Ansah, E. (2003). Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding I. *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219-230.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 104-107.
- Özabacı, N., Körük, S., & Kara, A. (2018). Evliliğe yüklenen anlam ölçeğinin (EYAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 235-259.

- Özbay, M., & Çelik, M. E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Özdemir, O. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Pettersson, R. (1993). *Visual Information*. Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Raney, K. (1999). Visual Literacy and the Art Curriculum. *Journal of Art and Design Education*, 18(1), 141-153.
- Rice, R. (2002). Primary issues in Internet use: Access, civic and community involvement and social interaction and expression. L. L. Lievrouw içinde, *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs* (s. 105-129). London: Sage.
- Seamans, N. (2001). *Information Literacy: A Study of Freshman Students's Perceptions, with Recommendations*. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State Univ.
- Sezgin, A. A. (2017). Traditional to Digital Literacy: The Case of Turkey. *Media Watch*, 8(1), 89-99.
- Shenton, A. (2009). Information literacy and scholarly investigation: A British perspective. *Journal of the International Federation of Library Associations and Institutions*, 35(3), 209-291.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy? 01 1, 2021 tarihinde *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*: <https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=jppp> adresinden alındı.
- Siegel, H., & Fernandez, S. (2000). Critical approaches. L. Kamil, R. Barr, D. Pearson, & P. Mothental içinde, *Handbook of reading research: Volume III*. M. Mahnaw: NJ: Erlbaum.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*(50), 118-127.

- Sluys, K. V. (2006). Researching Critical Literacy:A Critical Study of Analysis of Classroom Discourse. *Journal of Literacy Reseach*, 38(2), 197–233.
- Snavely, L., & Cooper, N. (1997). The Information Literacy Debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Sterne, J. (2002). Cultural policy studies and the problem of political representation. *Communication Review*,(5), 59-89.
- Supsakova, B. (2016). visual literacy For The 21st Century. *International E-Journal of Advances in Education*, 2(5), 201-214.
- Tabachnick, B.G. & Fidel, L.S. (2014). *Using Multivariate Statistics. (Sixth Edition)*. Pearson Education Limited, USA.
- Tüzel, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Ünal, F., & Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi, *Journal of International Social Research*, 8(41), 1059-1068.
- Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 8(4).
- William, K. (2002). *Literacy and Computer Literacy*. Michigan: University of Michigan.
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English. *Thinking Skills and Creativity*(22), 256-265.
- Wilson, L. (2001). Information literacy: fluency across and beyond the university. B. I. Dewey içinde, *Library User Education: Powerful learning, powerful partnership*.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 59-75.
- Yenawind, P. (1997). Thoughts on Visual Literacy,” in *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. J. Flood içinde, *Thoughts on Visual Literacy*. New York: Macmillan.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, M. (2017). Evlilik olgunluk ölçeğinin geliştirilmesi. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 1(1), 24-34.

Yiğit, E. Ö. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji İle Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. İstanbul: Doktora Tezi.



EKLER



EK-1 Araştırmada Kullanılan Anket



Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Bu veri toplama aracı, "Öğretmenlerin İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesinde Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel çalışmalar için kullanılacak, bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Yanıtlama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Lütfen maddeleri dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Ayşe BİRCAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi BÖTE
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet () Erkek () Kadın	Kıdem Yılı () 1 - 5 Yıl () 10 - 15 Yıl	() 5 - 10 Yıl () 15 Yıl Üzeri	
Eğitim Kademeniz	() İlkokul	() Ortaokul	() Lise
Branşınız		

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1. Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma					
2. Bilgiye yasal bir şekilde ulaşma ve kullanma					
3. Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek temel düşünceleri özetleme					
4. Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme					
5. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma					
6. Elde edilen bilgileri sistematik şekilde düzenleyerek sorunların çözümünde kullanma					
7. Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çelişkilerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme					
8. Gerektiğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme					
9. Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme					
10. Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma					
11. Elde edilen bilgiyi yorumlayarak sonuçlarını ortaya koyma					
12. Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alma					
13. Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirleme					
14. Bilgi kaynaklarının türlerini ve alanlarını belirleme					
15. Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma					
16. Elde edilen bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflandırma					
17. Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade etme					
18. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere göre değerlendirme					
19. Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark etme ve sorgulama					
20. İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme					
21. Bilgi kaynaklarının türlerini ve önemini bilme					
22. Bilgi ihtiyacını tanımlama					
23. İhtiyaç duyulan bilgiyle ilgili temel kavramları bilme					
24. Bilginin temel özelliklerine göre nasıl düzenlendiğini bilme					
25. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma					
26. Web kaynaklarını, veri tabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl kullanacağını bilme					
27. Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanma					
28. Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme					
29. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişiklikleri izleme					

Teknoloji Okur Yazarlığı Ölçeği	Evet	Kararsızım	Hayır
TEKNOLOJİK YAŞAMA YÖNELİK BECERİLER			
1. İhtiyacımı karşılayacak tasarımlar geliştirebilirim.			
2. Hangi iş için hangi araçtan yararlanmam gerektiğini doğru bir biçimde belirleyebilirim.			
3. Teknolojik araçları doğru ve güvenilir bir şekilde kullanabilirim.			
4. Teknolojik bir ürünü kullanmadan önce olumlu ve olumsuz yönlerini incelerim.			
5. Kullandığım ürünlerle ilgili basit hataları onarabilirim.			
6. Monte edilmemiş ürünleri kendi başıma monte edebilirim.			
7. Bir ürünü kullanmadan önce mutlaka kullanma kılavuzunu okurum.			
8. Bir ürünü kullanmadan önce onu kullanmanın olası sonuçlarını değerlendiririm.			
9. Kullanma kılavuzlarında yer alan sembolleri çözümleyebilirim.			
10. Kullandığım ürünlerle ilgili mutlaka bilgi edinirim.			
TEKNOLOJİNİN DOĞASI			
11. Kullandığımız her ürün bir teknolojidir.			
12. Teknoloji doğal yaşamın bir parçasıdır.			
13. Teknoloji transferi bir ürünün farklı bir amaca yönelik olarak değiştirilmesidir.			
14. Teknolojik sistemler birbirlerinden bağımsızdır.			
15. Aletler insanların işlerine yardımcı olan basit araçlardır.			
16. Tüm sistemler doğada kendiliğinden hazır bulunmaktadır.			
17. Teknoloji, bireysel ve toplumsal gereksinimlerin bir parçasıdır.			
18. İnsanın toplumla olan etkileşiminde teknolojinin payı büyüktür.			
TASARLANMIŞ DÜNYA			
19. Problemlerin çözümünde insanlar teknoloji yardımıyla bilgiyi işlemektedir.			
20. Üretimde teknolojiden yararlanılırken tüketimde her hangi bir teknolojinin kullanımı söz konusu değildir.			
21. Teknoloji ile ilgili bilgi ve işlemler semboller aracılığıyla aktarılmaktadır.			
22. Her hastalığının kendine özgü bir teknolojisi söz konusudur.			
23. Teknolojinin gelişmesi insan sağlığını tamamen olumlu yönde etkilemiştir.			
24. Teknolojik gelişmeler vücudun belirli parçalarının onarılmasına olanak sağlamaktadır.			
TASARIM			
25. Esneklik tasarımın önemli bir ilkesidir.			
26. Bir soruna yönelik olarak herkes olası çözüm yolları tasarlayabilir.			
27. Teknolojik bir ürünün tasarımında maliyet-fayda analizi önemlidir.			
28. Her tasarım gelişmeye açıktır.			
29. Teknolojik tasarımlar işlevsel olmalıdır.			
TEKNOLOJİ VE TOPLUM			
30. Problemin tanımlanması tasarım sürecinin önemli bir ögesidir.			
31. Teknolojinin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması için yeni teknolojiler geliştirilmiştir.			
32. Teknoloji kullanımının olumsuz sonuçları olabilir.			
33. Teknolojinin kullanımı çevreyi her zaman olumsuz etkilemektedir.			

İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1. Bir web sitesindeki içeriği okurken, o konuda daha önce edindiğim bilgilerle ilişki kurarım.					
2. Web sitelerinde, gerçek bilgilerle kişisel görüşleri ayırt etmeye çalışırım.					
3. Web sitelerindeki içeriklerde, varsayımlarla kanıtlanmış bilgileri ayırt etmeye çalışırım.					
4. Web sitelerinde ulaştığım içeriği kimin oluşturduğuna dikkat ederim.					
5. Web sitelerinde cinsiyet, ırk, sınıf, etnik köken, din ve mezhep gibi konularda ayrımcılık yapıp yapılmadığını anlamaya çalışırım.					
6. Web sitelerinde bir içeriğe ulaştıktan sonra, aynı içeriğin farklı kaynaklarda başka bir bakış açısıyla anlatılıp anlatılmadığını bulmaya çalışırım.					
7. Web sitelerindeki içeriğin, beni edilgen bir okuyucu konumuna alıp almadığına dikkat ederim.					
8. Web sitelerinin tasarımlarını, içerik dışında bir mesaj verip vermemesi bakımından incelerim.					
9. Web sitelerinin içeriğinin, toplumda hangi kesimi ya da kesimleri temsil ettiğini görmeye çalışırım.					
10. Web sitelerinde yer alan çoklu ortamların sayfanın içeriği ile uygun olup olmadığına dikkat ederim.					
11. Web sitelerinde yer verilen linklerin gittiği sayfaların, içerik ile ilgili olup olmadığına dikkat ederim.					
12. Web sitelerinin, hangi kişi ya da kuruma ait olduğuna dikkat ederim.					
13. Web sitelerinde, yazarın kullandığı dilin biçimine dikkat ederim.					
14. Sosyal ağlarda paylaşılan bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklarda yer alan bilgilerle kontrol ederim.					
15. İnternette oyun oynarken oyunun propaganda gibi farklı bir amacı olup olmadığına dikkat ederim.					
16. Web sitelerindeki içeriklerin, kimin ilgilerine hitap ettiğine dikkat ederim.					
17. Web sitelerindeki içerikleri incelerken, içeriğe ilişkin alternatif bakış açıları geliştiririm.					
18. Web sitelerindeki içeriklerin hangi bağlamda (sosyokültürel, tarihi, ekonomik ve politik) oluşturulduğuna dikkat ederim.					
19. Web sitelerindeki içeriklerde, anlatılmak istenen konuda eksik anlatımın olup olmamasına dikkat ederim.					
20. Web sitelerindeki içeriklerde, çelişkili ifadeler olup olmadığına dikkat ederim.					
21. Web sitelerindeki içeriklerin, önyargı içerip içermemesine dikkat ederim.					
22. Web sitelerindeki içeriklerde, yazarın bilgileri duygusal bir bakış açısıyla verip vermemesine dikkat ederim.					
23. Web sitelerinde oluşturulan içeriklerde kaynaklardan alıntılar verilir verilmediğine dikkat ederim.					
24. Web sitelerindeki bilgilerin güncel olup olmadığına dikkat ederim.					
25. Web sitelerindeki görüşlerin kendi görüşlerimle çelişip çelişmediğine dikkat ederim.					
26. Sosyal ağlardaki içeriklerin toplumun dönüşümünü sağlamak amacıyla oluşturulup oluşturulmadığına dikkat ederim.					
27. Sosyal ağlardaki içerikleri, toplumdaki dönüşümü sağlamak amacıyla paylaşıyorum.					

EK-2 Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.24607856
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

11/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin 08.10.2019 tarihli ve 18011 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu genelgesi.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.12.2019 tarihli tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayşe BİRCAN'ın "**Öğretmenlerin İnternete Yönelik Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesinde Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bayrampaşa ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere, anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
11/12/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@mcb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8bfa-c3b9-344c-b82e-f150 kodu ile teyit edilebilir.