ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE ÇEVRİMİÇİ BİLGİ ARAMA STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

İsmail TATAR

Eskişehir, 2016

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE ÇEVRİMİÇİ BİLGİ ARAMA STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İsmail TATAR

UK S[illegible]SI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Programı

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İsmail TATAR'ın "Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı ile Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 19.09.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Yusuf Levent ŞAHİN	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Levent VURAL	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Hurşit Cem SALAR	.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE
ÇEVRİMİÇİ BİLGİ ARAMA STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İsmail TATAR
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül, 2016
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri ile çevrimiçi bilgi araştırma stratejileri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek, aralarındaki olası bir ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın evreni, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 12 bölüm, 4 sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu bağlamda, 1858 katılımcıdan toplanan veriler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri Tsai (2009) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri" ve Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde, çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve günlük internet kullanımı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri ile bölümleri arasında anlamlı fark gözlenirken, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, Medya okuryazarlığı, Çevrimiçi bilgi arama stratejileri

ABSTRACT

EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN
TEACHER CANDIDATES' MEDIA LITERACY AND
ONLINE INFORMATION SEEKING STRATEGIES

İsmail TATAR

Department of Computer Education and Instructional Technologies
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September, 2016

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN

The purpose of this study is to seek if there's a relationship between media literacy and online information seeking strategies of teacher candidates' based on different variables.

The sample of this study consists of teacher candidates enrolled in 2015-2016 spring semester in Anadolu University Faculty of Education.1858 participants from 12 different departments and 4 class levels from Anadolu University Faculty of Education were included in the analysis process. Data was collected by "Online Information Seeking Inventory" developed by Tsai (2009), adapted to Turkish by Aşkar and Mazman (2013), and the "Media Literacy Level Determining Scale", developed by Karataş (2009). Demographic data was collected by "Personal Information Form".

Results show that teacher candidates' media literacy levels are above average, and online information seeking strategy levels are moderate, and neither of them differ significantly in terms of gender and daily internet usage. Teacher candidates' media literacy levels showed significant difference according to class levels and departments. While teacher candidates' online information seeking strategy levels showed a significant difference according to their departments, there was no significant difference with their class levels. Furthermore, there is a positive and meaningful relationship between media literacy levels and online information seeking strategy levels of teacher candidates.

Keywords: Teacher candidates, Media literacy scale, Online information seeking strategies.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu yüksek lisans tezinin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

İsmail TATAR

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında sosyal ağlarda kontrolsüzce yayılan dezenformatif bilgiler, ana akım medyada boy gösteren internet kökenli yalan ya da yanlış haberler, gazete ve dergilerde kaynaksız, asılsız, ama doğruymuşçasına yayımlanan anektodlar, hikâyeler vb. örnekler oldukça önem taşımaktadır. Gündelik yaşam içerisinde internetin ve iletişim teknolojilerinin yerinin artması ve bu alandaki okuryazarlık becerilerinin ve bu ortamlardaki bilgilere yönelik şüpheciliğin gerekliliği üzerinden yapılan bir tartışmanın araştırmaya dönmesinden çok mutluyum.

Araştırma sürecinin her aşamasında bana yardımcı olan, desteğini hiç eksik etmeyen, süreç boyuna yaşanan sorunlara rağmen benden vazgeçmeyen sevgili hocam Yrd.Doç.Dr. Yusuf Levent Şahin'e teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde, sıkıntılı anlarımda, inancımı kaybettiğim zamanlarda yanımda olduğunu hissettiren, her türlü kaprisime katlanan ve benden desteklerini eksik etmeyen, arkadaşlarım Ali Haydar Bülbül, Ferhan Şahin, Ezgi Doğan, Özgür Örün ve Işıner Sever'e teşekkür ederim.

Son olarak da manevi desteklerini her an hissettiğim aileme teşekkür ederim.

İsmail Tatar

Eylül, 2016

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI ..... **i**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **ii**

ÖZET ..... **iii**

ABSTRACT ..... **iv**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ..... **v**

ÖNSÖZ ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **vii**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xii**

KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xiii**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Medya Okuryazarlığı **5**

1.1.1. Medya **5**

1.1.1.1. Medya okuyabilmek **6**

1.1.1.2. Medya yazabilmek **7**

1.1.2. Medya okuryazarlığı **7**

1.1.2.1. Medya okuryazarlığının temel taşları **9**

1.1.2.2. Medya okuryazarlığı bileşenleri ve süreçleri **10**

1.1.2.3. Medya okuryazarlığı yeterlilikleri **12**

1.1.2.4. Medya okuryazarlığının önündeki engeller **13**

1.1.2.5. Medya okuryazarlığı eğitiminde temel yaklaşımlar **14**

1.2. Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri **19**

1.2.1. Bilgi davranışı **19**

1.2.2. Bilgi arama davranışı **20**

1.2.2.1. Bilgi arama davranışı modelleri 23

1.2.3. Çevrimiçi bilgi arama stratejileri 28

1.3. Araştırmanın Amacı 32

1.4. Araştırmanın Önemi 33

1.5. Varsayımlar 34

1.6. Sınırlılıklar 34

1.7. Tanımlar 34

2. YÖNTEM 35

2.1. Araştırmanın Deseni 35

2.2. Katılımcı Grubu 35

2.3. Veri Toplama Araçları 40

2.3.1. Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanteri 40

2.3.2. Medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği 41

2.4. Verilerin Analizi 41

3. BULGULAR VE YORUM 44

3.1. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Düzeylerinin Dağılımına İlişkin Bulgular 44

3.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin Dağılımına İlişkin Bulgular 46

3.3. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 47

3.4. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 50

3.5. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Düzeyleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 54

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 56

4.1. Sonuç 56

4.2. Tartışma **57**

4.3. Öneriler **63**

KAYNAKÇA **64**

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Kuhlthau'nun Bilgi Araştırma Süreci 27

Tablo 1.2. Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerini Çözümlemeye Yönelik Kuramsal Çerçeve (Tsai Ve Tsai, 2003) 29

Tablo 2.1. Örneklemin Evrene Oranı ile İlgili Sayısal Bilgiler 36

Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri 37

Tablo 2.3. Öğretmen Adaylarının Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı 38

Tablo 2.4. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Ve Webde Bilgi Arama Sıklıklarına Göre Dağılımları 39

Tablo 2.5. ÇBASE ve MODBÖ Puanına İlişkin çarpıklık Basıklık Katsayıları 42

Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler 44

Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 46

Tablo 3.3. ÇBASE Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları 47

Tablo 3.4. ÇBASE Puanının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları 47

Tablo 3.5. ÇBASE Puanının Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları 48

Tablo 3.6. ÇBASE Puanının Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tamhane’s T2 Sonuçları 49

Tablo 3.7. ÇBASE Puanının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları 50

Tablo 3.8. MODBÖ Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları 51

Tablo 3.9. MODBÖ Puanının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları 51

Tablo 3.10. MODBÖ Puanının Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Sonuçları 52

Tablo 3.11. MODBÖ Puanının Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları 52

Tablo 3.12. MODBÖ Puanının Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tamhane's T2 Sonuçları 53

Tablo 3.13. MODBÖ Puanının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları 54

Tablo 3.14. ÇBASE ile MODBÖ Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı Sonuçları 54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Medya Okuryazarlığı Süreci 11

Şekil 1.2. Bilgi Arama Ve Bilgi Araştırma Alanlarının İç İçe Geçmiş Modeli (Wilson, 1999) 20

Şekil 1.3. Geleneksel Bilgi Erişim Modeli (Saracevic, 1996)..... 23

Şekil 1.4. Etkileşimli Bilgi Arama, Erişme ve Davranışsal Süreçler Modeli..... 24

Şekil 1.5. Belkin'in Zaman Dilimi Modeli 25

Şekil 1.6. Dervin'in Anlamlandırma Çerçeve Modeli 26

Şekil 1.7. Ellis'in Bilgi Arama Davranışı Modeli 26

KISALTMALAR DİZİNİ

ÇBASE : Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri

MODBÖ : Medya Okuryazarlık Düzeyi Belirleme Ölçeği

ISTE : International Society for Technology Education

TDK : Türk Dil Kurumu

BEM : Bilgi Erişim Modeli

EBAEDSM : Etkileşimli Bilgi Arama, Erişme ve Davranışsal Süreçler Modeli

ZDM : Zaman Dilimi Modeli

BADM : Bilgi Arama Davranışı Modeli

AÇM : Anlamlandırma Çerçeve Modeli

BASM : Bilgi Araştırma Süreci Modeli

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gündelik yaşam içerisinde yer almaya başlaması ile birlikte, bireylerin iletişim ve bilgiye erişme yöntemlerinde oldukça büyük değişimlerin yaşandığı söylenebilir. 20. Yüzyılın son on yılına kadar, kitle iletişim araçları işitsel, video temelli ve basılı yayınlar (radyo, televizyon ve gazeteler), yani geleneksel medya olarak gelişmiş ve var olmuştur. Bu araçlar, internet öncesinde tek yönlü birer kitle iletişim aracıdır. Kitle iletişim araçlarını kullanan birey pasif bir alıcı (radyo dinleyicisi, televizyon izleyicisi, gazete okuru vb.) konumundadır. İnternet teknolojisinin gelişimi ve yaygınlaşması ile kitle iletişim araçlarında büyük bir değişim yaşanmıştır. Radyo, televizyon ve gazeteler geleneksel medya olarak tanımlanmış; kullanıcının internet üzerinden istediği anda erişebildiği etkileşimli, küresel, sayısal temelli bilgi ve iletişim teknolojileri ise yeni medya olarak tanımlanmıştır (Green, L. 2010, s.177). Yeni medyaya örnek olarak web siteleri, çevrimiçi gazeteler, bloglar, wikiler, sosyal medya ağları gösterilebilir. Eski medyanın aksine, yeni medya etkileşim üzerine kurulmuştur. Birçok basılı yayın organı, fiziksel gazeteciliğin yanı sıra internet gazeteciliğine bünyesinde yer vermiştir. Basılı yayımcılığın yanı sıra terk ederek sadece internet haberciliğine, radyo ve televizyon kanalları da karasal yayından uydu ve internet yayıncılığına geçmiştir.

İnternet öncesinde temel bilgilere erişebilmek için kullanılabilecek kaynaklar çevresel kaynaklarla sınırlıydı. Bilgiye erişmek isteyen birey, o bilgiyi bireysel ya da kurumsal kütüphaneler içerisinde aramak zorundaydı. Günümüzde ise, birey bu aramayı internet erişimi olan herhangi bir cihazdan arama motorlarını kullanarak yapabilmektedir. Üniversite ve şehir kütüphaneleri, bireysel kitaplıklar günümüzde de bilgi birikiminin birer ögesi olarak var olmaya devam etmektedirler. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi kütüphanecilikte de büyük değişimlere yol açmıştır. Kitap, dergi gibi fiziksel kaynaklar sayısal ortama aktarılmakta, e-kitap, tablet gibi cihazlar üzerinden erişilebilir hale gelmektedir. Edebi yayınlar sesli kitap olarak seslendirilmekte, yüzyıllardır yazılı olarak aktarılan edebiyat eserleri, farklı medya ortamlarında karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel yayınlar basılmadan önde sayısal olarak yayınlanmakta, çok daha hızlı bir kolay erişim sağlamaktadır. Ücretli yayınlar dışında, çevrimiçi ansiklopedi girişimleri de karşımıza çıkmaktadır. En bilinen örneği Wikipedia olan wikiler, bilginin kolay ve sistemli bir şekilde erişilebilir hale gelmesini sağlamaktadırlar. Wiki ve benzer oluşumlarda, bilgi girişi ve kontrolü tekil kullanıcılar tarafından yapılmaktadır.

İnternetin emekleme dönemlerindeki statik yapı günümüzde yerini dinamik bir yapıya bırakmıştır. Web 2.0 teknolojilerinin yaygınlaşması ile internet ortamında yer almak için gereken çaba ve uzmanlık azalmış, bireyler çok basit bir şekilde kişisel alanlarını ve ortamlarını üretebilir hale gelmişlerdir. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşması bilgi paylaşımının da kolaylaşmasını sağlamıştır. Bireyler yalnızca birkaç tıklama ile sanal ortamda karşılaştıkları bilgi, haber vb. içeriği kişisel hesaplarından paylaşabilmekte, böylelikle bilginin yayılmasında etkin bir şekilde yer almaktadırlar. Sosyal ağların (Facebook, Twitter vb.) ve içerik sağlayıcı sitelerin (Instagram, YouTube) de gelişmesi ve geniş bir kullanıcı tabanına yayılması ile bireyler içerik tüketiciliğinden üretici konumuna geçmiştir. Bireyler yalnızca birkaç tıklama ile sanal ortamda karşılaştıkları bilgi, haber vb. içeriği kişisel hesaplarından paylaşabilmekte, böylelikle bilginin yayılmasında etkin bir şekilde yer almaktadırlar. Bloglar, sosyal medya ağları gibi ortamlar sayesinde haber değeri taşıyan olaylar bireyler tarafından internet ortamına hızlıca aktarılabilmektedir. Çok kolay bir şekilde ses ve görüntü kaydı alabilen akıllı telefonların yaygınlaşması ile sokaktaki insan da bir tür muhabir görevi yapabilir hale gelmiştir. Bu dinamik yapı klasik haberciliğin ve medyanın değişiminde büyük bir rol oynamış, medyayı basın yayın organlarının tekelinden çıkartmıştır. Bu durumun medyadaki devlet sansürü ve taraflı yayıncılığın azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Ancak, içeriğin çok hızlı servis edilip yayılabilmesi taraflı veya yanlış bilginin de aynı şekilde yayılabilmesi anlamına gelmektedir. Klasik medyada haberci sağladığı bilginin doğruluğunun teminatı iken, internet ortamında böyle bir sorumlu davranış söz konusu olmayabilir. İnternet üzerindeki paylaşımların birçoğunda kaynak gösterilmemekte, karşılaştığı bilginin doğruluğunu sınama görevi kullanıcıya bırakılmaktadır.

Medya endüstrisinin mülkiyet durumu hem medyada hangi bilgiye yer verileceğini, hem de nasıl sunulacağını belirlemektedir. Dünya üzerindeki medya kuruluşları devlet, kamu ya da özel şeklindeki üç temel mülkiyet modelinden birine girmektedir (Silverblatt, A., Ferry, J., & Finan, B. 2015 s.6).

Yetkeci ülkelerde devlet kontrolündeki medyanın görevi hükümetin gündemini desteklemektir. Her türlü bilgi, hükümet eleştirileri dâhil, çok sıkı bir şekilde kontrol edilir. Devletin medyayı kontrol ettiği bu modelde televizyon ve radyo programları, filmler, gazete kitap ve dergiler hükümetin sıkı denetimi altında üretilir ve yayımlanır. Hükümetin hassas olarak nitelendirdiği (dini, politik, pornografik vs.) içeriğe erişim engellidir. Yüksek izlenme oranı ya da reklam geliri gibi bir beklenti yoktur.

İsveç, Hollanda ve Kazakistan gibi ülkelerde medyanın mülkiyeti halka, işletimi ise devlete aittir. Bu mülkiyet modelinde gazete, televizyon ve radyo kanallarının işletim giderleri halktan alınan vergilerle sağlanır (Silverblatt, A., Ferry, J., & Finan, B. 2015 s.8). Bu modelde düzenlemeler ve ilkeler bilgi kaynaklarında çeşitliliğin sağlanmasını garantilemek için hazırlanmıştır. Yazarlar, editörler ve medya teknikerleri hükümetten bağımsız birer kamu çalışanıdır. Programların finansmanı kamudan sağlandığı için, medya yapımcıları piyasa baskısından etkilenmez.

Üçüncü ve son model olan özel mülkiyet modelinde ise, gazeteler, dergiler, film stüdyoları, radyo ve televizyon kanalları bireylerin, büyük veya çok uluslu şirketlerin elindedir. Pazar odaklı bu sistemde medyanın temel görevi sahibine azami kazanç sağlamaktır. Bu modelde medya programlarının mevcut durumu devam ettirmeye yönelik yayınlar yaptığı gözlenebilir. Medya kuruluşları, patronların çıkar çatışmalarına hizmet eden yayınlar yapmaktadır. Bir şirketin birden fazla medya kuruluşuna sahip olması gibi durumlarda tek sesli bir yapı gözlenebilmekte, özgünlük ve çeşitlilik azalmaktadır. Maddi kazanç birincil öneme sahip olduğundan, programlar haber, eğlence ya da sanat olarak değil, ürün olarak nitelendirilmektedir. Medya başlıca gelirini reklamlardan kazandığı için, reklam verenlerin de medya yayınları üzerindeki etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca, daha fazla izleyiciye erişebilmek için medyada halkın bilmesi gerekenler yerine izleyicinin istediği haberlerin yapılması gibi anlayış görülebilmektedir.

Her üç modelde de medya yayınları belli bir görüşün etkisi altındadır. Verilen mesajları doğru değerlendirilebilmek için bireyin bu modeller hakkında en azından genel bir bilgisinin olması gereklidir.

Basılı kitle iletişim araçları da (gazete, dergi, mizah dergileri vb.), başlıca kazançlarını satış ve reklam gelirleri üzerinden sağlamaktadırlar. Çevrimiçi kitle iletişim araçlarında ise ana gelir öncelikle reklamlar, ikincil olarak ise aylık üyelik sistemleri üzerinden sağlanmaktadır. Reklam gelirleri, tekil sayfa ziyaretçisi, reklam görüntülenmesi ve tıklanan reklamlar üzerinden hesaplanmaktadır. Bu durum internet üzerinden yayın yapan kuruluşların reklam gelirleri için nitelikli haber içeriğinden çok, magazin içeriklerine ağırlık vermesine yol açmaktadır. Aynı şekilde kullanıcıların daha fazla sayfayı ziyaret etmeleri için içeriğin farklı sayfalara bölünmesi, “son dakika” ve “şok haber” “ünlü oyuncunun bu haline inanamayacaksınız” vb. başlıklarla içeriğin verilmediği ama merak uyandırarak tıklama avcılığı (clickbait) yapılması de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Benzer olarak, bazı web siteleri arama motorları ile yapılan

sorgularda üst sıralarda çıkarak tıklanma sayısını arttırmak için aranması muhtemel sözcük etiketlerini kullanarak içeriği olmayan ancak ziyaretçi alan sayfalar oluşturmaktadırlar. Bu gibi durumlar internet üzerindeki verinin niceliğini arttırırken, niteliğini ise azaltmakta, bireylerin internet üzerinde istedikleri içeriğe erişmesini zorlaştırmaktadır.

Kitle iletişim araçları dışında, sosyal medya üzerinden de ciddi bir habercilik etkinliği sürdürülmektedir. Özellikle Twitter ve Facebook gibi sosyal ağlar, küreselleşme ile birlikte zor ulaşılan, kısıtlı iletişimin olduğu ülke ve bölgelerden de anlık bilgi akışının devam etmesini sağlamaktadırlar. Kitlesel olaylarda bireyler sosyal ağlar üzerinden hızlıca haberleşerek örgütlenebilmekte, sansürün ve fiziksel engellerin üstesinden gelebilmektedir. Sosyal ağlar, sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği sosyal sorumluluk projelerinin de daha geniş kitlelere yayılmasını sağlamaktadır. Troller, kötü niyetli kişiler fayda sağlamak amacıyla ya da sadece zevk için kişileri ya da kurumları hedef gösterebilmekte, maddi ve manevi zarara sebep olabilmektedirler. İyi niyetli başlayan bir sosyal sorumluluk projesi çok basit bir dezenformatif hedef gösterme ile zarara uğratılabilmektedir. Burada da doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etmek kullanıcıya düşmektedir.

Bilginin hızla katlanarak yayıldığı, bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüzde öğrenmenin çok boyutlu bir hal aldığını söylenebilir. Bu bağlamda, bir bireyin bilgiye erişip, anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmesi için çeşitli becerilere sahip olması önemlidir. Bireyin bilginin aktarıldığı ortamlara erişmek için çeşitli teknolojik cihazları ve bu ortamları kullanabilmek, verilen mesajların niteliğini değerlendirebilmek gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler; teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi çeşitli alan okuryazarlıkları olarak nitelendirilebilir. Bilgi okuryazarlığı bireyin bilgiye ihtiyaç duyduğunun farkında olması ve gerekli bilgiyi bulup, değerlendirip, etkin bir şekilde kullanma becerileri olarak tanımlanmaktadır (ALA, 1989 s.1). Medya okuryazarlığı ise televizyon, radyo, bilgisayar, gazete, dergi ve reklamlardan aldığımız işitsel ve görsel mesajlardan kişisel bir anlam çıkarma kabiliyeti olarak ifade edilmektedir (Thoman, 2009, s. 50). Yeni medyanın tanımından yola çıkarak medya okuryazarlığının kapsamı yeniden değerlendirildiğinde, günümüzde medya okuryazarlığının bilgi ve internet okuryazarlıklarını da kapsayacak bir yapıda olduğu söylenebilir.

ISTE (International Society for Technology Education – Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği, 2016a) yayınladığı öğrenci standartları belgesinde 21. Yüzyıl öğrencilerinin özelliklerini belirtmiştir. Bu belgede öğrencilerin yetkin öğrenici, bilgi yapıcı ve dijital vatandaşlık başlıkları altında, medya okuryazarlığı ve bilgi arama becerileri yüksek bireyler olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin medyadan, veriden ya da başka kaynaklardan elde edecekleri bilginin güvenilirliğini, kesinliğini, bakış açısını ve ilgililiğini değerlendirebilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yine ISTE'nin yayınladığı öğretmen standartları belgesinde öğretmen yeterlilikleri altında problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine değinilmiştir (ISTE, 2016b). Medya okuryazarlığı ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri alt boyutları dikkate alındığında, bu araştırmanın hedefindeki yeterliliklerin 21. Yüzyıl öğretici becerileri içerisinde yer aldığı açıkça görülebilmektedir.

Günümüzde bireyin medyadan elde ettiği bilginin kaynağına erişebilmek için web ortamından yararlanması neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. İnternetin açık ve sınırsız bir ortam olması ve söz konusu sorunlardan dolayı, bireyin bilgiye doğru ve kısa sürede ulaşabilmesi için çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir. Çevrimiçi bilgi arama stratejileri de bu aşamada önem kazanmaktadır.

1.1. Medya Okuryazarlığı

1.1.1. Medya

Medya, TDK (2016) büyük Türkçe sözlüğünde iletişim ortamı, iletişim araçları olarak tanımlanmaktadır. Medya, medium (araç, ortam) kelimesinin çoğuludur, "medium"; sosyal, teorik ve estetik olarak bilgi, fikir, metin ve görselleri taşıyarak ileten her türlü ortamdır (Lister vd., 2003, s. 108). Medya; gazete, radyo, televizyon ve internet uygulamaları gibi kitlesel iletişime olanak sağlayan ortamlar başta olmak üzere, kişilerarası iletişime de olanak sağlayan teknoloji ve uygulamaları kapsamaktadır (Bilici, 2014, s. 5). Medya birçok şekil ve türde ortaya çıkabilmekte ve farklı başlıklar altında incelenmektedir. Medya türleri:

- Basılı medya
    - Gazete ve dergi
- Elektronik
    - Radyo
    - Televizyon

    - Sinema
- Dijital - Çoklu ortam
    - Bilgisayar
    - İnternet
    - Mobil Teknolojiler (Bilici, 2014, s. 9-15).

Medya eğitimi, medyanın doğasını, pratiklerini öğretmek üzere, belirli bir planı ve amacı olan faaliyetlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Bilici, 2014, s. 28). Medya ortamları genç bireyler için gelişim fırsatları sunmalarının yanında riskler de içermektedirler. Medyadan öğrenme hayat boyu devam eden bir süreç olduğu için, tüm çocuklar, gençler ve yetişkinlerin medya eğitimine gereksinimleri vardır. Medya eğitimi, medya okuryazarlığı için ihtiyaç duyulan temel perspektifi sağlamaktadır, ancak medya okuryazarlığının yerine geçmemektedir. Bu sebeple medya okuryazarı olabilmek adına, medya okuryazarlığı bağlamında eğitilmek gerekmektedir (Bilici, 2011, s. 35). Buradan hareketle medyanın ve medya okuryazarlığı eğitiminin tam olarak anlaşılması ve bu doğrultuda desteklenmesine ihtiyaç vardır (AAP, 1999, s. 341).

1.1.1.1. *Medya okuyabilmek*

Medyayı okuma, bir mesajı okumanın ötesinde; analitik düşünme, anlama, ilişki kurma, gruplandırma, karşılaştırma, analiz etme, yorum getirme, değerlendirme ve tartışma gibi eylemleri gerçekleştirebilecek becerileri kapsamakta ve medyayı okuyabilen bir birey aynı zamanda eleştirel okuma da yapmaktadır (Potter, 2005, s. 36-37). Medya okuma becerisinin gelişmesiyle birey sosyal, kültürel ve mesleki hayatında birçok kazanım sağlayacağı ifade edilmektedir (Bilici, 2014, s. 36). Thoman ve Jolls (2008, s. 40'dan aktaran Bilici, 2014, s. 36) medya okuyabilmenin faydalarını:

- Gözlem ve yorumlama becerisinde gelişme
- Anlama ve değerlendirme yeteneğinde derinleşme
- Kalıplaşmış yargı ve yanlış sunumları tespit etme
- Belirsiz mesajları ortaya çıkarma
- Medya üreticilerine bakış açısı kazandırma
- Mesajların etkileri ve ima ettiklerine ilişkin toplumu aydınlatma şeklinde ifade etmişlerdir.

1.1.1.2. *Medya yazabilmek*

Medya ile ilgili metinleri okuyabilen bir bireyin ilgili medya mesajlarına da alternatif medya metinleri ortaya koyabilmesi yazmak olarak tanımlanmaktadır (Bilici, 2011, s. 43). Bir bireyin amatör bir şekilde günlük hayat içerisinde videolar hazırlaması, bloglar yazması ya da yazdıklarını internet üzerinden yayınlaması da medyayı yazmak olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada birey süreçleri ve işleyişleri tecrübe ederek yaparak yaşayarak öğrenme imkânına sahip olmaktadır (Bilici, 2011, s 43).

Medya okuryazarlığında ortaya ürün koyma basamağını ifade eden 'medyayı yazmak' kavramı belirtilen kazanımları sağlamaktadır (Thoman and Jolls, 2008, s. 40'dan aktaran Bilici, 2014, s. 39).

- Görsel, işitsel ve diğer iletişim araçlarının çoklu kavranmasını
- Öğrenmeye aktif katılımı
- Öğrenmeden keyif alma ve güdülenmede artış
- Alternatif temsiller için ortam yaratma
- Başkalarıyla etkileşim kurma ve sınıfın ötesinde iletişime geçme konusunda çıkış noktasını teşkil etme
- Kendine güven ve kendini ifade etme becerisi
- Kuramsal kavramların 'gerçek dünyada' uygulamaya konabilmesinde ortam hazırlama.

1.1.2. Medya okuryazarlığı

Teknolojideki hızlı değişim ve gelişim ile birlikte bireylerin yeni bilgi ve mesajlara erişiminin kolaylaşarak ve büyük bir ivme ile arttığı günümüzde bireylerin tutarlı ve doğru bilgilere ulaşabilecek becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin bu becerilere sahip olabilmeleri adına çeşitli okuryazarlık kabiliyetlerini edinmeleri, kısacası okuryazar olmaları gerekmektedir. Bu noktada öne çıkan ve önem arz eden okuryazarlık türü medya okuryazarlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Medya okuryazarlığının tanımlanmasında alanyazında ele alınan medya, okuryazarlık, okuma gibi çeşitli kavramlar bulunmaktadır.

Medya aracılığıyla bireylere farklı formatlarda mesajlar aktarılmakta ve bu mesajların bireylere ulaştıktan sonra işlenmesi işlemine ise okuryazarlık adı verilmektedir. (Bilici, 2014, s. 29). Kitlelerdeki bireylerin medya içeriklerini okumaları, mesajları pasif olarak almak yerine aktif bir şekilde ayrıntılarını, verilen değerleri,

aşılanmaya çalışılan fikirleri ve ürünleri analiz edip, bunları anlaması ise okumak olarak değerlendirilmektedir (Yoon, 2007, s. 7'den aktaran Bilici, 2011, s. 36). Alanyazında medya okuryazarlığı ile ilgili birçok tanımlama yapılmış ve medya okuryazarlığının ne olduğuyla alakalı akademik çevre içinde ulaşma, anlama ve oluşturma; kültürel, eleştirel, yaratıcı; koruma, ilerletme ve katılma; medyayı okuma ve yazma ve bunun gibi kavramları içeren birçok tanım üretilmiştir (Görmez, 2014, s. 12). Medya okuryazarlığının tanımlamalarından bazıları:

- Luke (1999, s. 622) meyda okuryazarlığını, düşünme becerilerinin konuşma, dinleme, okuma ve izleme becerileriyle bütünleştirilmesi olarak tanımlamıştır.
- Heins ve Cho (2003, s. 4) medya okuryazarlığını kitle iletişim araçlarını okuyabilmek için gerekli olan eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak şeklinde ifade etmişlerdir.
- Uysal' a (2006, s. 47) göre medya okuryazarlığı medya kod ve geleneklerini analiz etme, medyayı eleştirebilme, medya aracılığıyla üretilen mesajları yorumlama, medyanın içeriğini değerlendirme ve seçici olma, medyanın etkilerini fark etme, medyayı akıllıca kullanmayı sağlayan bir pedagojidir.
- Thoman (2009, s. 50) medya okuryazarlığını, televizyon, radyo, bilgisayar, gazete, dergi ve reklamlardan aldığımız işitsel ve görsel mesajlardan kişisel bir anlam çıkarma kabiliyeti olarak ifade etmiştir. Medya okuryazarlığı, seçme ve ayırt etme, sorma ve sorgulama, olup bitenlerden haberdar olma, pasif ve savunmasız olmama becerileri olarak açıklanmıştır.
- Potter (2005, s. 58) medya okuryazarlığını, medya tarafından maruz bırakıldığımız iletiler grubu ve karşılaştığımız mesajların anlamlarını yorumlama olarak tanımlamaktadır.
- Avrupa Komisyonu'nun (The Europen Commission) (2007), medya okuryazarlığını bireysel becerilerle medya araçları ile iletişime geçme, iletilere, görsellere ve seslere ulaşma, ulaşılan bu bilgileri analiz etme ve değerlendirme becerileri olarak tanımlamıştır.
- Aufderheide (1992, s. 5) medya okuryazarlığını Aspen Wye Woods kurumunda bir araya gelen katılımcıların oy birliği ile "ulaşabilme, analiz etme ve kesin bir sonuca varmak için bilgi üretme yeteneği" olarak açıklandığını rapor etmiştir. Daha sonraları değerlendirme becerisi de bu tanıma eklenmiştir.

Alanyazında geçen bu tanımlamalar göz önüne alındığında bireyin medya aracılığıyla aldığı mesajları eleştirel bir düşünce yapısı ile değerlendirerek irdelemesi medya okuryazarının açıklaması olarak ifade edilebilmektedir. Ayrıca bireylerin kendilerine özgü mesajları ortaya koyabilecekleri şekilde medyalarla ilgili bilgilere sahip olmaları ve medyaları tanıyıp kullanma becerilerine sahip olmaları medya okuryazarı bireyin bir diğer öne çıkan özelliğidir (Pekman, 2005, s. 39'dan aktaran Tanrıkulu, 2014, s. 18).

Medya okuryazarlığı pasif bir okuma edinimi değil aktif bir yazma edinimi, kültürel ürünlerin yapımına katılmayı ve bunları başkalarına iletebilmeyi amaçlar (Kejanoğlu, 2011, s. 263). Medya okuryazarlığında okumak, anlamlandırmak yeterli değildir, gerçek anlamda medya okuryazarlığı süreci kendi mesajlarını oluşturarak tamamlanmaktadır (Tanrıkulu, 2014, s. 18).

Medya okuryazarı özellikleri (Kurt ve Kürüm, 2010, s. 23):

- Medyayı bilinçli, etkili ve kendi yararı için kullanır.
- Alternatif bilgi kaynakları arar, farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirir.
- Medyanın bireylerin ve toplumların inanç, tavır, davranışlar ve değerler üzerindeki etkisinin bilincindedir.
- Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla aktardığının farkındadır.
- Medya mesajlarının belli bir yaratım süreci sonunda oluştuğunun farkındadır.
- Medya mesajlarının ekonomik, sosyal, politik, tarihi ve estetik gibi çeşitli bağlamlarda üretildiğinin farkındadır.
- Medyayı kültürü anlamada kaynak olarak görür.
- Medyanın kendine özgü bir dili olduğunu bilir.
- Medya karşısında eleştireldir.
- Bilgiye ulaşma ve kullanmada etik ve yasal konuları bilir.

1.1.2.1. *Medya okuryazarlığının temel taşları*

Medya okuryazarlığının üzerine kurulduğu temel yapılar olarak tanımlanmış kavramlar bulunmaktadır. Potter (2008, s. 12) medya okuryazarlığının temel taşları olarak nitelediği etkenleri bireysel farkındalık, bilgi yapıları ve beceriler olarak tanımlamıştır. Bunların bireylerin medya okuryazarlığına ilişkin daha geniş bir bakış açılarına sahip

olmalarını sağlayacak araçlar olarak görev alacağını ifade etmiştir. Bireysel farkındalık bireyin enerjisi ve planı, bilgi yapıları ise ham materyalleri son olarak beceriler ise kullanılan araçlar olarak görülmektedir (Potter, 2008, s. 12).

Bireysel farkındalık; bireylerin hedefleri ve motivasyonlarının bir bütün haline gelmiş yapısı olarak ifade edilmektedir. Hedefler bilginin işlenmesi sürecinde hangi bilgilerin alınıp hangilerinin görmezden gelineceğini belirlemektedir. Hedeflerle ilgili farkındalık seviyesi yükseldikçe bilgiyi işleme sürecini yönetme becerisi de yükselmektedir (Potter, 2008, s. 12).

Bilgi yapıları; bireylerin hafızalarında bulunan organize olmuş, yapılandırılmış bilgilerdir. Bu yapılar yeni medya mesajlarından anlam çıkarmaya çalıştığımızda ihtiyacımız olan içeriği bize sağlamaktadırlar. Medya okuryazarlığı ile birlikte sağlam bilgi yapılarına sahip olunması gereken 5 alan tanımlanmıştır. Bu alanlar ise medya etkileri, medya içerikleri, medya endüstrileri, gerçek dünya ve bireyin kendisi olarak ifade edilmektedir (Potter, 2008, s. 14).

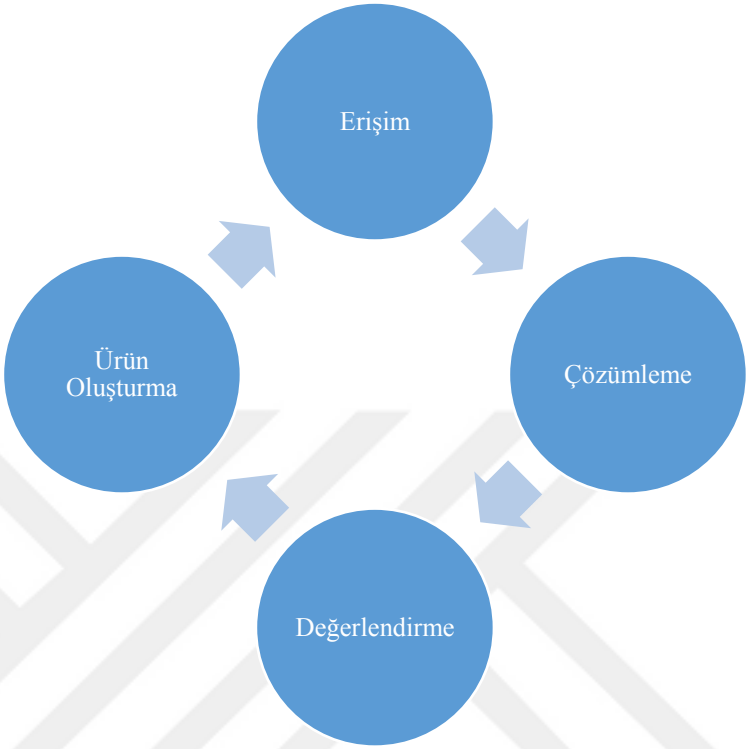
Beceriler; bireylerin pratik yaptıkça ortaya çıkardıkları, geliştirdikleri araçlardır. Medya okuryazarlığına ilişkin en önemli ve ilişkili beceriler ise analiz, değerlendirme, gruplama, tümevarım, tümden gelim, sentez ve çıkarım yapmak olarak ele alınmaktadır. Potter (2008, s. 15) medya okuryazarlığında yedi beceriyi:

- *Analiz;* mesajları anlamlı parçalara ayırma
- *Değerlendirme*: bir mesaj unsurunun değerini bir standart yardımı ile belirleme
- *Gruplama*: hangi parçaların hangi yönlerden benzer olduklarını saptama
- *Tümevarım*: küçük element parçalarından bir bütün mesaj elde etme
- *Tümden gelim*: genel prensipler kullanarak küçük parçalara açıklama getirme
- *Çıkarım*: mesajın kendisine kıyasla daha küçük bir kısmından mesajın özünü kısa, açık ve tutarlı bir şekilde ortaya koyma şeklinde açıklamıştır.

1.1.2.2. *Medya okuryazarlığı bileşenleri ve süreçleri*

Medya okuryazarlığında da diğer eğitim türlerinde olduğu gibi bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte sadece okuyarak anlamlandırmak değil, bununla birlikte tekrardan üretmek de önem arz etmektedir. Bu aşamaların hepsi birbirini tamamlar niteliktedir (Tanrıkulu, 2014, s. 19). Aşamalar göz önüne alındığında alanyazında çeşitli süreçler tanımlanmıştır. Buna göre Hobbs (2011, s. 12) medya okuryazarlığı sürecini erişim, analiz, yeniden oluşturma, yansıtma, eylem şeklinde ifade etmiştir. Jolls ve

Thoman (2005, s. 24'ten aktaran Tanrıkulu, 2014, s. 19) ise medya okuryazarlığı sürecini erişim, analiz, değerlendirme ve ürün oluşturma olarak tanımlamıştır.



Şekil 1.1. *Medya Okuryazarlığı Süreci*

Kaynak: Jolls ve Thoman, 2005, s. 24'ten aktaran Tanrıkulu, 2014, s. 20

Şekil 1.1'de açıklanan medya okuryazarlığı sürecine *göre erişim;* Hobbs (2011, s. 12) konuyla ilgili ve uygun bilgiyi bulma ve paylaşma, medya mesajlarını kullanma olarak ifade edilmektedir. Bireyin medyanın çeşitli türlerini nasıl bulacağını, hangi gazeteyi, dergiyi, kitabı okuyacağını ya da hangi televizyonu seyredeceğini bilmesi gerekmektedir. Ayrıca bireyin bunlara nasıl ulaşacağını ve nasıl kullanacağını öğrenmeye de ihtiyacı vardır. Medyanın hangi türü olursa olsun ulaşma ve kullanma becerisi medya okuryazarlığında başlangıç aşamasını temsil etmektedir (Tanrıkulu, 2014, s. 20).

Analiz: Mesajları okuyup anlayabilmek ve bu mesajları analiz edebilmek medya okuryazarlığının en önemli noktalarından bir tanesidir. Hobbs (2011, s. 12) analiz sürecini, mesajları anlamak ve eleştirel düşünceyi kullanarak mesajların özünü, doğruluğunu, güvenilirliğini analiz etmek ve mesajların gizli etkileri bağlamında perspektif geliştirmek olarak ifade edilmektedir. Baker (2012, s. 162) analizi, bir şeyi çözümleyerek eleştirel bakabilmek ve parçalar halinde çalışmak olarak açıklamaktadır. Tanrıkulu (2014, s. 21) eleştirel bakış açısı sayesinde metinlerde gizlenmiş önemli

detayları daha net görebileceğimizi ve bunlara göre bir tavır ortaya koyabileceğimizi ifade etmiştir.

Değerlendirme: Değerlendirme bir parçanın değeri hakkında bazı ölçütlere göre karşılaştırma yaparak hüküm vermektir (Potter, 2005, s. 124'ten aktaran Tanrıkulu, 2014, s. 22). Birey metinlerdeki mesajları kendi bakış açısından incelemekte ve kendisine göre bir sonuca varmaktadır. Bu noktada değerlendirme aşaması öznel bir özellik göstermektedir (Tanrıkulu, 2014, s. 22).

Ürün Oluşturma: Hobbs (2011, s. 12) oluşturmayı, amacın farkında olarak ve kendine güvenerek, derleme yöntemlerini kullanarak kendi ürününü ortaya koymak şeklinde ifade etmektedir. Medya eğitimi yalnızca çözümlemek ya da değerlendirmekle sınırlı kalmamakta ve birey kendi medyasını meydana getirdiği anda medya okuryazarlığı sürecini tamamlanmış olmaktadır (Tanrıkulu, 2014, s. 22). Medya okuryazarlığı pasif bir okumayı değil, bununla beraber aktif bir yazmayı, kültürel ürünlerin ortaya konmasına katkıda bulunmayı ve bunları diğerlerine iletebilmeyi de amaçlar (Kejanoğlu, 2011, s. 263). Birey medya metinlerini eleştirel bir perspektif ile irdelemekle kalmayıp aynı zamanda aktif bir rol üslenmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı bireye medyanın kendisine ilettiği etkili ve güçlü görselleri eleştirel bir perspektiften açıklama ve farklı medya araçlarıyla kendilerini ifade edebilme becerisi kazandırmaktadır (Thoman ve Jolls, 2008, s. 7'den aktaran Tanrıkulu, 2014, s. 23).

1.1.2.3. *Medya okuryazarlığı yeterlilikleri*

Medya okuryazarlığı ile ilgili alanyazındaki çalışmalarda geçen çeşitli anahtar kavramlar ve bu kavramlarla ilgili birçok yeterlilikler ortaya konmuştur. İlgili yeterlilik kavramları ve bunların kazanımlarına ilişkin öne çıkanlar (Hobbs ve Moore, 2013, s. 16-17);

Erişim:

- Dinleme becerileri
- Okuma kavrayışı
- Uygun teknolojik araçların kullanımı
- Problem çözümüne yönelik bilgilerin kullanımı

Analiz:

- Sembollerin kullanımı ve anlamlarını kavrama

- Belirli mesaj türlerini tanıma
- Metinlerin amaçlarını ve hedef kitlelerini belirleme
- Çeşitli mesaj türlerine ilişkin kalite ve tutarlılık değerlerini tanımlama

Derleme:

- Büyük kitlelerle iletişim kurma
- Kişisel bir bakış açısını iletişimle verme
- Metinleri ve mesajları yaratıcı bir şekilde bir araya getirme
- Yazma, görsel oluşturma, ikna ve eğlendirme amacıyla ürün ortaya koyma

Yansıtma:

- Beyin fırtınası yapma ve katkıda bulunma
- Görev alabilme ve yönlendirmelere uyma
- Başkaları ile iletişim halindeyken uygun yargılara varma
- Diğerlerine dönüt, yardım ve öğretim sunma

Harekete geçme:

- Yaratıcı topluluklarda katılım gösterme
- Başkalarıyla fikir paylaşma
- Toplum, aktivite ve kendisi arasında bağlantılar kurma
- Bir etkinlik ya da bir şeyi geliştirebilmek için fikirler üretme
- Gerçek dünya problemlerinin çözümüne katkıda bulunma şeklinde ele alınmaktadır (Hobbs ve Moore, 2013, s. 16-17).

1.1.2.4. *Medya okuryazarlığının önündeki engeller*

Medya okuryazarlığının önünde engel oluşturan etmenlerin incelenmesi ile ilgili alanyazında birçok araştırmalar yürütülmüştür. Medya okuryazarlığına etkileri incelenmiş yaş, sosyo-kültürel özellikler, beceriler ve yeterlilikler gibi değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler bağlamında Buckingham vd. (2005, s. 33-37) medya okuryazarlığına engel teşkil eden durumları birkaç başlık altında incelemiştir.

Dijital Bölünme: Medya okuryazarlığı alanyazınında en çok kabul gören engel dijital bölünme olarak adlandırılmaktadır. Çoğu zaman erişimle ilgili bir durum olarak görülmektedir. Bununla beraber bu durumun sadece teknolojiye erişimden ibaret

olmadığı ve aynı zamanda ilgili teknolojiyi etkili kullanarak alınabilecek en fazla verimi almayı da içerdiği ifade edilmektedir (Buckingham vd., 2005, s. 33).

Sosyal Faktörler: Sosyal boyutlar bağlamında genel olarak ele alınan ve göze çarpan etken durum sosyo-ekonomik durum olmaktadır. Bu noktada medyaya ulaşım ve erişim bağlamında odak noktası gelir düzeyinin durumu olarak görülmektedir. Sosyal faktörler kapsamında ele alınan bir diğer değişken ise cinsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bober (2004a) araştırmasında medya kaynaklarına çeşitli ortamlarda erişimde erkeklerle kadınlar arasında erkekler lehine farklılıklar tespit etmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin erkek ve kız çocuklarına yaklaşımlarında herhangi bir farklılık tespit etmemiştir (Buckingham vd., 2005, s. 34-35).

Bloklama ve Filtreleme: Erişim bağlamında engel teşkil edebilecek bir durum olarak evde ve okulda uygulanan filtreleme ve bloklama uygulamaları karşımıza çıkmaktadır (Buckingham vd., 2005, s. 35). Her ne kadar internet üzerinden bloklama ve filtreleme istenmeyen türde mesajlara sahip içerikleri engelleme amacıyla uygulanıyor olsa da (Grant, 2004), bu uygulamaların genel olarak yetersiz ve kullanıcılara istenmeyen, gereksiz engeller ortaya çıkaran yazılımlar oldukları ifade edilmektedir (Lawson ve Comber, 2000). Bu noktada önemli olan uygulanan blok ve filtre uygulamalarının gerekli ölçüde ve dengeli bir şekilde yapılarak erişime istenmeyen düzeyde ve engel teşkil edecek boyutta müdahale edilmemesi olarak belirtilmektedir (Buckingham vd., 2005, s. 36).

Bireysel Güdülenme: Alanyazındaki araştırmalarda internet üzerinden erişim konusunda motivasyon düzeylerinin etkisi vurgulanmaktadır. Motivasyon bağlamında gerilerde olan bireylerin medya araçlarını kullanmada isteksiz davranmalarının medya okuryazarlıklarına etkileri olabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte bazı bireylerin ilgi alanları dışındaki konularda medya okuryazarlıklarını geliştirmeye gönülsüz davranabilecekleri de motivasyon kapsamında belirtilmektedir (Buckingham vd., 2005, s. 36).

1.1.2.5. *Medya okuryazarlığı eğitiminde temel yaklaşımlar*

Medya okuryazarlığı eğitiminde çeşitli modeller çeşitli kuramsal dayanaklarla farklı yaklaşımlarla geliştirilmiştir. Bu noktada Bilici (2011, s. 47) kuramsal temellerine göre medya eğitimi kuram ve modellerinden bazılarını sosyo-kültürel, faydacı, estetik modeller şeklinde ele alarak tanımlamıştır.

Sosyo-Kültürel Modeller: Medya eğitiminin, kültürel çalışmalar, semiyotik ve etik modellerine dayanan, yaratıcı kişiliğin; tutum, algı, canlandırma, görsel hafıza, yorum analizi, bağımsız eleştirel düşünme gibi sosyo-kültürel gelişimi üzerine kurulu modellerdir.

Faydacı Modeller: Medya teknolojisi pratiği kazandırmayı hedefleyen, 'pratik' temelli modellerdir. Korumacı yaklaşımlar ile ele alınan 'kötü medya', 'medya karşıtı' gibi yaklaşımlar yerine 'medya ile birlikte' yaklaşımı takip edilir ve medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında profesyonel medya örgütlerinden de faydalanılır, medya okuryazarlığı programları çekilip, yayınlanır. Faydacı modellerin temelinde medyanın bilgi ve iletişim teknolojileri gibi konular bağlamında işlenmesi bulunmaktadır (Bilici, 2011, s. 47).

Estetik Modeller: Estetik modellerde sanatsal zevkin ön plana çıktığı ve medya kültürünün en iyi örneklerinin çözümlemesinin yapıldığı bir yaklaşım söz konusudur. Bununla birlikte estetik modeller nadir olarak tek başlarına yer alırlar ve çoğu zaman birkaç estetik model bir arada yer almaktadır (Fedorov, 2008, s. 37'den aktaran Bilici, 2011, s. 47).

Medya okuryazarlığı alanında ayrıntılarda farklılaşan ve çeşitlenen birçok yaklaşım olmakla birlikte, alanın öncülerinden Alexander Federov'a göre (2003, s. 14-22) yaklaşımların temelini oluşturan önemli yaklaşımlar; aşılamacı yaklaşım, korumacı yaklaşım, güçlendirmeci yaklaşım, eleştirel yaklaşım ve çözümlemeci yaklaşımdan oluşmaktadır. Bununla birlikte alanyazında öğretmenler tarafından kullanılmakta olan yaratıcı medya yaklaşımı, sosyal katılımcı yaklaşımı ve eğlence yaklaşımı gibi yaklaşımlar da bulunmaktadır.

Aşılamacı yaklaşım: Medyayı potansiyel bir tehlike olarak algılayan iletişim ve eğitim alanındaki bireyler ve uygulamadaki eğitimciler öncelikle medyaya aşılamacı yaklaşımla yaklaşmışlardır. Doğası gereği 'aşılamacı' yaklaşımın korumacı yaklaşımın içinde yer aldığı da düşünülebilir (Bilici, 2011, s. 49). Günün koşullarında medyanın aşırı durumlarına karşı hem gençleri korumak hem de kültürel değerlerin devamını ve 'iyi' medyanın 'kötü' medyadan ayrılmasını sağlamak için medya eğitiminde 'aşılamacı' yaklaşım ön plana çıkmıştır (Thoman 1990, s. 2'den aktaran Bilici, 2011, s. 49).

Korumacı Yaklaşım: Medyanın bireylerin hayatlarının birçok boyutlarını etkilediği alanyazındaki birçok çalışmada belirtilmektedir. Medyanın insanların hayatlarını çeşitli yönlerden zarar verdiği durumlara karşı korumacı bir yaklaşım gerekmektedir (Bilici,

2011, s. 53). Bu noktada medya eğitimi de buna göre tasarlanmalıdır (Masterman, 1993, s. 6). Korumacı yaklaşım; medyanın saldırganlık, suç, uyuşturucu, alkol ve materyalist değerlerin yayılması gibi etkilerinden bireyleri korumak için (ilk aşamada) aşılama ve bazı koruyucu tedbirler almaktadır (Angell, 2005, s. 75'den aktaran Bilici, 2011, s. 53).

Güçlendirmeci yaklaşım: Korumacılık yaklaşımının yeterince etkili olamaması veya bazı destek unsurlarına gereksinim duyulmasıyla birlikte güçlendirmeci yaklaşım daha belirgin hale gelmiştir. Kontrol edilebilmesi güç olan erişkinleri ve gençleri korumacı yaklaşımdan ziyade güçlendirmeci bakış açısı ile güçlendirmenin gerekliliği ifade edilmektedir. Bu noktada korumacı yaklaşımla koruma ile güçlendirmeci yaklaşımla güçlendirmenin arasındaki dengenin korunması da gerekmektedir (Carlsson, 2009, s. 129'dan aktaran Bilici, 2011, s. 51).

Eleştirel yaklaşım: Siyasi, ekonomik, kültürel temelde medya ve medya mesajlarına ilişkin eleştirel düşüncenin medya okuryazarlığı bağlamında hedefi, eleştirel bakış açısı ortaya çıkarmaktır. Bireylerin karşılaştığı medya metinleri ve mesajlarının eleştirilemeyen ve dokunulamayan unsurlar gibi görmeden, daha geniş bir bakış açısından bakarak bu mesajlar ve metinlerde hatalar ve eksiklikler olabileceğini düşünmesi gerekmektedir. Medya okuryazarlığına ilişkin eğitim ortamlarında eleştirel bakış açısının kullanılmasında bireylerin farklı bakış açıklarından bakmaları esas alınmaktadır. Eleştirel düşünce yapısıyla yaklaşımda alanın iyi bilinmesi, alternatif ve karşı görüşlere hakim olunması gerekmektedir (Bilici, 2011, s. 54).

Çözümlemeci yaklaşım: Medya okuryazarlığı eğitimi bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerin birçoğu çözümlemeci yaklaşım içerisinde yer almaktadır. Eğitim ortamlarında gazete sayfası, internet sayfası veya sosyal ağları incelemek çözümlemeci yaklaşım kapsamında değerlendirilmektedir (Bilici, 2011, s. 54-55). Çözümleme etkinliğinde aşağıdaki örnektekine benzer bir işlem sırası ortaya çıkmaktadır (Fedorov, 2008, s. 175'ten aktaran Bilici, 2011, s. 55): Öğretmenin konuyu açıklaması, temel kavramları anlatması, örnekler vermesi ve daha sonrasında öğrencilerin kendi bakış açılarından örnekler seçmelerine fırsat verilmesiyle çalışmanın monolog özelliğinden diyalog özelliğine geçmesidir. Son olarak ise öğrencilerin gerçekleştirilen etkinlikten ulaşılan sonuçta kendi kontrolünün nasıl bir rolü olduğunun farkında varması sağlanır.

Yaratıcı medya yaklaşımı: Bu yaklaşımın teknolojik güçlendirme ile ilişkili olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin ortaya ürün koyma bağlamında yaratıcı olmalarının gerekliliğinin medya eğitiminde önemi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin

kapasitelerinin farkına vararak özgün ürünler ortaya koymalarında etkili olduğu ifade edilmektedir (Görmez, 2014, s. 22-23). Yaratıcı medya yaklaşımının eğitim ortamlarında uygulanmasının:

- Çoklu zekâ kuramından uygulamalara sahip olması,
- Öğrenme için aktiflik gerektirmesi,
- Öğrenmede güdülenme ve haz duygusunu arttırması,
- Alternatif sunumlara ilişkin yeni yollar ortaya koyması,
- Sınıf dışı iletişimler kurulması için yeni yollar üretmesi,
- Özgüveni ve kendini ifade etme gücünü arttırması,
- "Gerçek dünyada" teorik kavramların pratik uygulamalarını bağlamında önemli olduğu ortaya konmuştur (Thoman ve Jolls, 2005'ten aktaran Görmez, 2014, s. 22-23).

Sosyal katılımcı yaklaşımı: Medya eğitimindeki sosyal katılımcı yaklaşım demokratik bir medya bakış açısı için bireylerin faaliyetlerinin nasıl etkili bir rol oynadığı konusunu temele almaktadır. Bu yaklaşımın amacı demokratik medya yapısındaki pozitif katılımla ilgili öğrenci farkındalığını ve becerilerini geliştirmektir (Görmez, 2014, s. 23).

Eğlence yaklaşımı: Bu yaklaşımın tekno-kültürlülük kavramı ile bağlantısı bulunmaktadır. Bu yaklaşım medyadan memnun kalmaya odaklanmaktadır. Medya ürünleri yaratıcı, ilginç ve yaşam tarzımızla çok yakından ilgiliymiş gibi gözükmektedir (Görmez, 2014, s. 23). Sübjektif bir bakış açısıyla medyadan haz almak kişiyi cesaretlendirir. Bu yaklaşım barındırdığı özellikler nedeniyle genç bireyler tarafından beğenilmektedir. Ayrıca eğlence yaklaşımı alanyazındaki ihtiyaç duyulan kültürel araştırmalarla da yakından ilişkilidir (Lee, 2010a).

Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı ile ilişkili kuramsal çerçevenin ele alınmasının ardından medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların değişkenler, bulgular ve sonuçları bağlamında betimlenmesinin yerinde olacağı öngörülmektedir.

Naza (2014) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 205 kişilik bir katılımcı grubu ile yürüttüğü çalışmasında ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini çoğunlukla olumlu olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre medya okuryazarlığı dersine ilişkin algılarında farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte sınıf değişkeni ile medya

okuryazarlığı dersinin algılanışı arasında farklılaşmalar tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada Görmez (2014) ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre medya okuryazarlığı dersini almış öğrencilerin dersi henüz almamış öğrencilere kıyasla İletişim Nedir?, Kitle iletişimi, Medya, Televizyon, Gazete ve İnternet ünitelerinde yer alan kazanımları daha çok içselleştirdikleri bununla birlikte İnternet ünitesiyle alakalı kazanımları içselleştirme bağlamında iki öğrenci grubu arasında herhangi bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çinelioğlu (2013) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 406 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuş ve araştırma bulgularına göre medya okuryazarlığı dersini almış olan öğretmen adaylarının bu dersi henüz almamış öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Koçak (2011) ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma örneklemi 500 öğrenciden oluşmuş ve tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin çoğunluk olarak meyda okuryazarlığı dersini olumlu olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okudukları okullara göre bir farklılaşma tespit edilmezken, okul değişkeni ile medya, medya okuryazarlığı dersinin işlenişi, medya okuryazarlığı dersinin algılanışı ve medya okuryazarlığının etkileri arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aktı (2011) araştırmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 947 öğrenci oluşturmuş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet bağlamında farklılık göstermediği bununla beraber sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farkın ise kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul değişkeni bağlamında ise öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ve sosyal beceri düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Tuncer (2013) çalışmasında Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 705 öğretmen

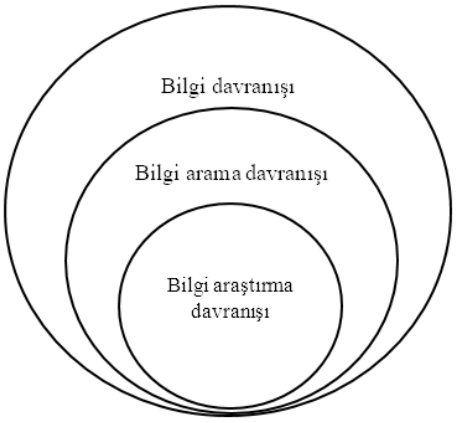
adayının medya okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin yaşlarına, bölümlerine, mezuniyet alanlarına, televizyon izleme sıklıklarına göre medya okuryazarlık düzeyleri farklılaşmazken, cinsiyetlerine, öğretim türlerine, mezun oldukları lise türlerine, bilgisayara ve internete sahip olma durumlarına göre farklılaşma tespit etmiştir.

1.2. Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri

1.2.1. Bilgi davranışı

İnsanların bilgiyi bulma, kullanma ve iletme süreçlerindeki davranışları karmaşıktır ve buna yönelik kuram ve model oluşturma yoluna birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Robson ve Robinson, 2013, s. 169). Bilgi davranışı üzerine gerçekleştirilen çalışmalar (bilgi davranışı kavramı bu çalışmalarda geçmese de) bilgi bilimi kavramı henüz alanyazına kazandırılmadan önce başlamış; bu dönemde çalışmalar kütüphane ve belge inceleme kapsamında ele alınmıştır (Wilson, 1999, s. 250). Alanyazında, bilgi davranışı (information behaviour), bilgi arama davranışı (information seeking behaviour) ve bilgi araştırma davranışı (information search behaviour) kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle önce bu kavramları tanımlamakta ve ayrıştırmakta yarar vardır.

Bilgi davranışı, enformasyonun üretilmesi, edinilmesi, iletilmesi, kullanılması ve aranması olarak tanımlanmaktadır (Ingwersen ve Jarvelin, 2005, s. 259). Bilgi davranışı (birçok çalışmada ve kuramsal çerçevede bilgi arama etkinliklerine odaklanılsa da); bilgi arama, bilgi araştırma, bilgiyi iletme ve sağlama kavramlarını da içeren daha geniş bir olgudur (Robson ve Robinson, 2013, s. 169; Wilson, 1999, s. 263). Bu durumda, Şekil 1.2'de gösterilen Bilgi Arama Ve Bilgi Araştırma Alanlarının İç İçe Geçmiş Modeline göre bilgi arama davranışı, bilgi davranışının bir alt alanı olarak, kişilerin enformasyon kaynaklarına erişmede ve keşfetmede kullandıkları yöntemler olarak tanımlanırken; bilgi araştırma davranışı, bilgi arama davranışının da bir alt boyutu olarak ele alınmakta ve enformasyonu kullanan kişi ile bilgisayar tabanlı bilgi sistemlerinin etkileşimi ile ilgilenmektedir (Wilson, 1999, s. 263).



Şekil 1.2. *Bilgi Arama Ve Bilgi Araştırma Alanlarının İç İçe Geçmiş Modeli*

Kaynak: *Wilson, 1999*

1.2.2. Bilgi arama davranışı

Dijital ve çevrimiçi enformasyon kaynaklarının son yıllarda hızla artması ve bu kaynakların kolay erişilebilir olması öğrencilerin bilgiye erişme davranışlarında köklü bir değişime neden olmuştur. Önceleri, kütüphaneler birincil bilgi kaynakları durumundayken, web ortamlarının sunduğu yazı, resim, ses, animasyon veya video tabanlı materyaller bilgiye erişme açısından öğrencilerce daha çok tercih edilir hale gelmiştir. Bu dönüşüm, öğrencilerin bilgi arama davranışlarını da değiştirmektedir.

Bilgi arama davranışı, bilgi okuryazarlığının bir boyutu olarak ele alınmaktadır (Timmers ve Glas, 2010, s. 48). Boon, Johnston ve Webber (2007), uygun bilgi arama davranışı edinmeyi bilgi okuryazarı olmada bir adım olarak açıklamaktadır (s. 207). Özellikle çevrimiçi kaynakların öğrencilerce başlıca kaynak olarak kullanıldığı düşünülürse, bilgi arama ve bilgi araştırma sürecinde yaşanabilecek sınırlılıkların azaltılmasında ve giderilmesinde bilgi okuryazarlığı becerileri önemli rol oynamaktadır (Becker, 2003, s. 90; Urquhart ve Rowley, 2007, s. 1195).

Marchionni (1989), bilgi arama davranışını problem çözmenin özel bir durumu olarak ele almaktadır. Çünkü bilgi arama; enformasyon sorununu tanımlamayı ve yorumlamayı, bir araştırma planı oluşturmayı, araştırma yapmayı, sonuçları değerlendirmeyi ve gerektiğinde bu süreci tekrarlamayı gerektirmektedir (s. 54). Üniversite öğrencileri elektronik kaynakları çoğunlukla akademik bir görevin altyapısını oluşturmak, sunu veya ders notları hazırlamak için kullanmaktadırlar (Urquhart v.d., 2003, s. 172). Enformasyonun (aynı zamanda dezenformasyonun) hızla artması sonucu,

üniversite öğrencileri araştırma yaparken veya ödev hazırlarken büyük bir enformasyon yığınıyla karşı karşıya kalmaktadır. Durum böyleyken, öğrenciler, yaptıkları araştırmalarda, en kolay, en acısız ve aynı zamanda en çok yarar sağlayacak yolu tercih etme eğilimindedirler (Valentine, 1993, s. 302). Dahası, öğrenciler belirli bir görev için yeterli gördükleri sayıda kaynağa ulaştıklarında veya dersin gerekliliklerini yerine getirecek kadar enformasyona ulaştıklarında aramalarını sonlandırmaktadırlar (Barrett, 2005, s. 330; Prabha v.d., 2007, s. 14). Bu doğrultuda, öğrenciler araştırmalarını az sayıda kaynak kullanarak hızlı bir şekilde yapmaya çalışırken özensiz davranmakta; bunu yaparken kaynaklar arasında kaybolmuş hissedebilmekte; bilgiye erişme konusunda başarısız olduklarında, kütüphane çalışanlarına başvurmaktansa (kütüphane kaygısı); arkadaşlarından yardım istemekte veya öğretmenlerine danışmaktadırlar (Valentine, 1993, s. 303).

Öğrenciler çevrimiçi aramalarında yoğun bir şekilde arama motorlarına başvurmaktadır (Dalgleish ve Hall, 2000, s. 114; Griffiths ve Brophy, 2005, s. 545; Urquhart v.d., 2003, s. 173; Urquhart ve Rowley, 2007, s. 1195). Hatta, Fast ve Campbell (2004), öğrencilerin düzenli ve güvenilir bilgiler barındıran çevrimiçi katalogları takdir etmesine rağmen; düzensiz, güvenilirliği düşük olan ve arama motorlarından anahtar kelimelerle ulaşılan web sayfalarına daha çok başvurduklarını belirtmektedir (s. 144). Dalgleish ve Hall (2000), öğrencilerin araştırmalarında çevrimiçi kaynakları kullanmasında en belirleyici etkenin zaman olduğunu öne sürmektedir (s. 114). Bu bağlamda, güncel bilgiye hızlı ve kolay erişim olanağı çevrimiçi kaynakların üstünlüğü olarak göze çarparken, internet hızının yavaş olması ve doğru bilgiye ulaşmada harcanan süre bu kaynakların sınırlılığı olarak da değerlendirilebilmektedir (Becker, 2003, s. 90; Dalgleish ve Hall, 2000, s. 114).

Öğrencilerin bilgiye yönelik görüşleri ve bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, başka bir deyişle epistemolojik inançları da, onların bilgi arama davranışlarını biçimlendirmektedir (Whitmire, 2003, s. 127). Whitmire (2003), daha yüksek epistemolojik gelişim düzeyinde olan öğrencilerin araştırma konusu belirlemede genel olarak daha etkin olduğunu, fikir almak ve danışmak için farklı kişilere başvurduğunu (öğretim üyeleri, lisansüstü danışmanlar, öğretmenler, arkadaşlar, kütüphane görevlileri vb.), daha çeşitli arama teknikleri kullandığını (kitap rafları, dergiler, alıntı takip etme vb.), yeni enformasyonu geçmiş bilgilerini kullanarak değerlendirebildiklerini ve eleştirebildiklerini, güvenilir ve değerli kaynakları tanıyabildiklerini belirtmiştir (s. 139-140). Benzer şekilde, Urquhart

ve Rowley (2007), daha deneyimli araştırmacıların, aramalarındaki etkililiği değerlendirebildiklerini ve ilgili enformasyona daha hızlı ve kolay ulaşabildiklerini belirtmektedir (s. 1195).

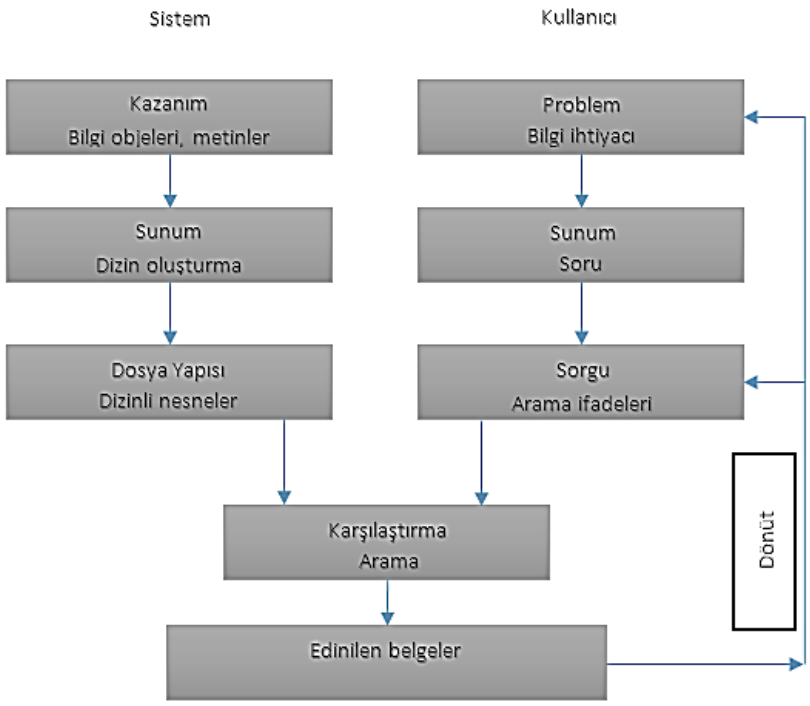
Nicholas v.d. (2009), bilgi arama süreçlerinde internet kaynaklarına başvurma konusunda akademik statünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, üniversite öğrencileri internet kaynaklarına daha sık başvururken daha yüzeysel aramalar gerçekleştirmekte, hızlı arama özelliğini daha fazla kullanmakta ve özetlere yoğunlaşmakta; öğretim üyeleri ve öğretmenler ise bu kaynaklara görece daha az başvurmakta ancak bu süreçte daha derin araştırma yapmaktadır (s. 113-115). Bunun yanında, Barrett (2005), lisansüstü öğrencilerin öğretim üyelerine benzer bir şekilde; meslektaşlarına dönüt ve öneriler için başvurduklarını; başlıca kaynaklara daha bağlı olup bu kaynaklara erişmek için yolculuk yaptıklarını; bilgi arama süreçlerinde süre sınırlamasından veya görev gerekliliklerinden kaynaklı kaygı taşımadan, tarama, alıntı takip etme, sürekli okuma yaptıklarını belirtmektedir (s. 329-330). Bunlara paralel olarak, öğrencilerin arama tekniklerinin alan bilgisine bağlı olarak da gelişmekte olduğu vurgulanmaktadır (Urquhart ve Rowley, 2007, s. 1195). Alan bilgisi artıkça, kullanıcıların yaptığı arama ve sorgu sayısı da artmakta, ilgili enformasyona ulaşmak için daha uygun sorgular kullanılmaktadır (Xhang, Anghelescu ve Yuan, 2005).

Whitmire (2002), öğrencilerin bilgi arama davranışlarının bağlı oldukları disiplinlere göre değiştiğini belirtmektedir (s. 635). Bu doğrultuda, beşeri bilimler, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri gibi sosyal disiplinlerde (soft disciplines) öğrenim gören üniversite öğrencileri, fiziki bilimler ve mühendislik gibi doğa bilimlerinde (hard disciplines) öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla bilgi arama etkinliğinde bulunmaktadır. Diğer taraftan, kuramsal bilimlerde (pure sciences) öğrencim gören öğrenciler de uygulamalı bilimlerde (applied sciences) öğrenim görenlere göre daha fazla bilgi arama etkinliği gerçekleştirmektedir. Farklılık oluşturan bu etkinlikler ise, "çevrimiçi katalogları kullanma", "okumak ve çalışmak için kütüphaneyi kullanma", "kütüphane raflarından kaynak bulma", "kütüphane görevlisinden yardım isteme", "referans bölümünü okuma", "dergi makalelerinin indekslerini kullanma", "kaynakça oluşturma", "okunan kaynaklardaki alıntıları kontrol etme" ve "kitapları gözden geçirme" olarak sıralanmaktadır (s. 634).

1.2.2.1. *Bilgi arama davranışı modelleri*

Alanyazında, bilgi davranışına yönelik birçok modele ve kuramsal çerçeveye rastlanmaktadır. Bu modeller genel olarak bilgi davranışını, daha özel olarak da bilgi arama ve bilgi araştırma davranışlarını açıklamaya çalışmakta ve psikolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutlarına göre çeşitlenmektedir (Timmers ve Glas, 2010, s. 49).

Bilgi bilim araştırmacıları, uzunca bir süre, bilgi davranışı çalışmalarını geleneksel Bilgi Erişim Modeli (BEM) (Traditional Model of Information Retrieval) temelinde yürütmüşlerdir (Drabenstott, 2003, s. 836). Geleneksel Bilgi Erişim Modeli, bilgi erişimi sürecini, bilgi sistemi ve kullanıcı süreçleri olarak iki uçta incelemekte ve bu süreçlerin eşleşmesi ile açıklamaktadır (Saracevic, 1996, s. 4). Bu modelin temel alındığı araştırmalar çoğunlukla bilgi sistemi ve kullanıcının tek seferlik etkileşimini ele almakla sınırlı kalmıştır (Drabenstott, 2003, s. 836). Model, kullanıcı ve bilgi sisteminin etkileşimini açıklamaya çalıştığından, bir bilgi araştırma davranışı modeli olarak ele alınmaktadır (Wilson, 1999, s. 258). Geleneksel model bilgi erişimi sürecinin etkileşim boyutlarını açıklayamadığı ve göz ardı ettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Saracevic, 1996, s. 4). Şekil 1.3'te Geleneksel Bilgi Erişim Modeli sunulmuştur.



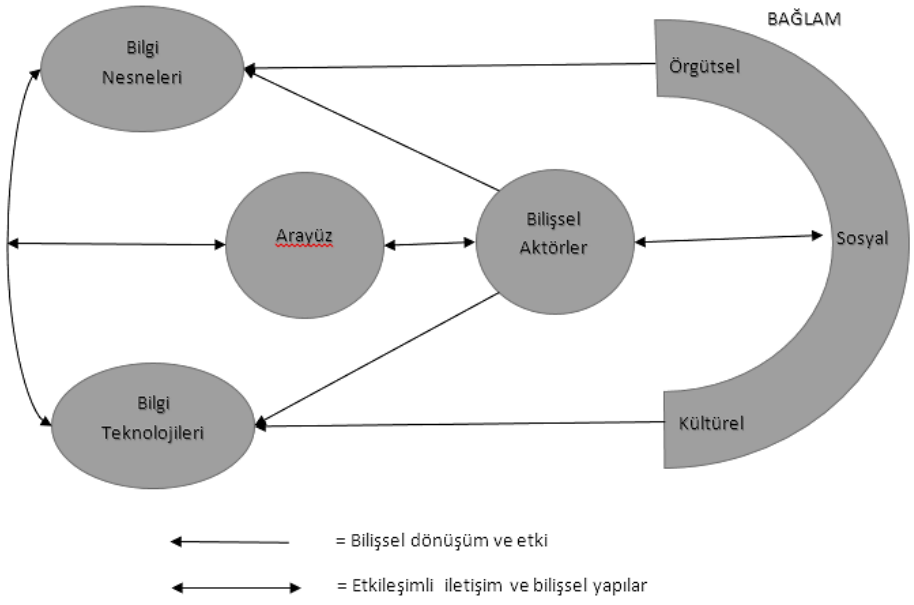
Şekil 1.3. *Geleneksel Bilgi Erişim Modeli*

Kaynak: *Saracevic, 1996*

Geleneksel modelin söz konusu sınırlılıklarına karşılık bilgi bilim araştırmacıları yeni modeller geliştirmişlerdir (Belkin, 1993; Ingwersen, 1992). Peter Ingwersen, bilgi erişminde bilişsel modelin gelişiminde öncü rol oynamıştır. Ingwersen'in Bilgi Erişim Etkileşiminin Bilişsel Modeli'ni, Saracevic (1996) ana hatlarıyla aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

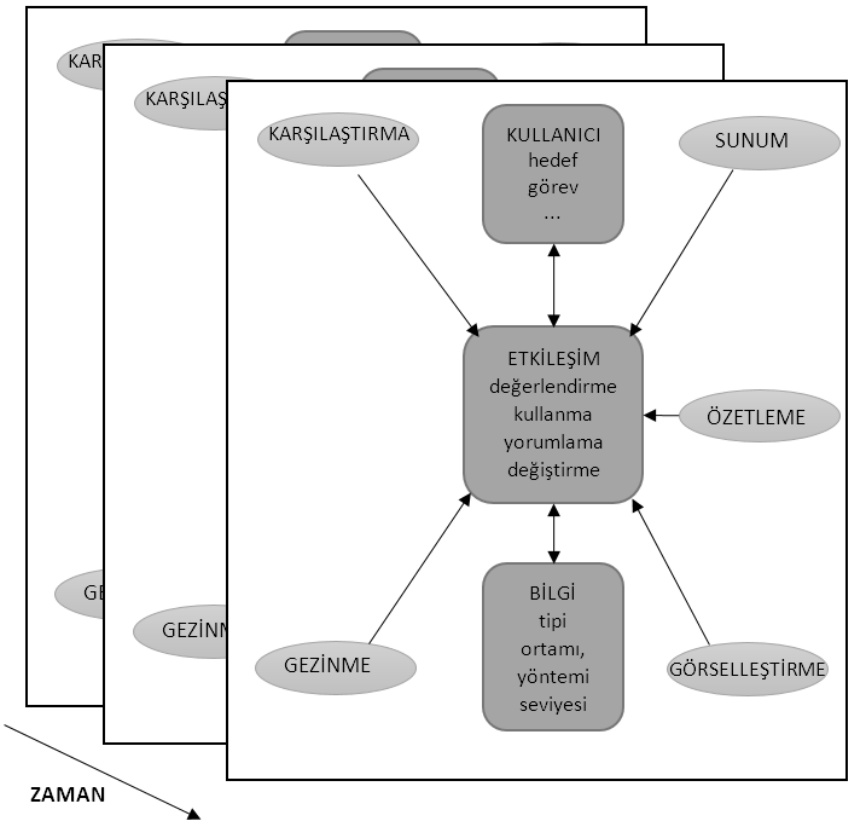
- Bilgi erişim etkileşimi, bütün bilgi işleme elementlerinde oluşabilecek bir dizi bilişsel süreçtir
- Kullanıcılar, yalnız bilgi erişim sistemleriyle değil, bilgi alanı olarak düşünülen ve bilişsel yapılar olan bilgi nesneleri ile de etkileşime girmektedirler
- Kullanıcıların bilişsel alanı bir dizi yapılandırılmış nedensellik elementinden oluşmaktadır. Kullanıcı bilişsel ve durumsal bağlamları baskındır
- Etkileşim farklı seviyelerde meydana gelir ve farklı türlerdedir
- Süreç oldukça dinamiktir. Hem kullanıcının bilişsel alanında hem de bilgi sistemlerinin bilgi alanında bir çoklugösterim uygulanmaktadır (s. 6).

Ingwersen ve Jarvelin (2005), Ingwersen'in bilişsel modelini temel alarak oluşturdukları Etkileşimli Bilgi Arama, Erişme ve Davranışsal Süreçler Modeli'nde (EBAEDSM) bilgi arama davranışlarına odaklanırken iletişime de vurgu yapmaktadır. Şekil 1.4'te Etkileşimli Bilgi Arama, Erişme ve Davranışsal Süreçler Modeli sunulmuştur.



Şekil 1.4. *Etkileşimli Bilgi Arama, Erişme ve Davranışsal Süreçler Modeli*

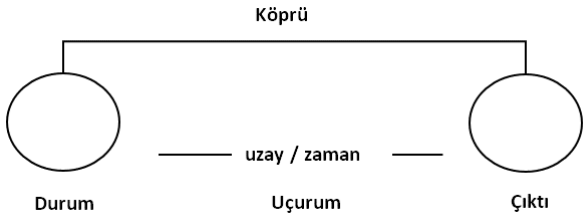
Bilgi erişim modellerinde etkileşim boyutunu geliştiren ve bilgi arama davranışına odaklanan başka bir model ise Belkin'in Zaman Dilimi Modeli'dir (ZDM) (Belkin, 1993). Belkin bu modelinde, tamamıyla farklı bir bilgi erişim etkileşimi geliştirmiş, bilgi erişiminde asıl sorunun, yazıların nasıl sunulduğu değil; bireylerin bilgi durumlarındaki çelişkiden (ASK - Anomalous State of Knowledge) kaynaklandığını belirtmiştir (akt. Saracevic,1996, s. 6). ASK hipotezi, bireyin bilgi gereksiniminin, bilgi durumunda gerçekleşen bir çelişkiden veya uyuşmazlıktan doğduğu ancak bireyin bu çelişkiyi ya da uyuşmazlığı nasıl çözeceğini bilmediği durumları tanımlamaktadır (Belkin, Oddy ve Brooks, 1982, s. 62). Belkin'in Zaman Dilimi Modeli Şekil 1.5'te sunulmuştur.



Şekil 1.5. *Belkin'in Zaman Dilimi Modeli*

Bilgi arama davranışı modellerinden bir diğeri de Wilson'ın 1981 yılında ortaya koyduğu, bilgi gereksinimlerinin nasıl ortaya çıktığı ve bilgi aramanın nasıl engellenebildiğini tanımlayan modelidir. Bu modelde Wilson, bilgi arayışında olan kişilerin psikolojik, duyuşsal ve bilişsel durumlarına vurgu yapmaktadır. Wilson'ın Bilgi Arama Davranışı Modeli'nin (BADM) iki temel önermesi bulunmaktadır: birincisi; bilgi

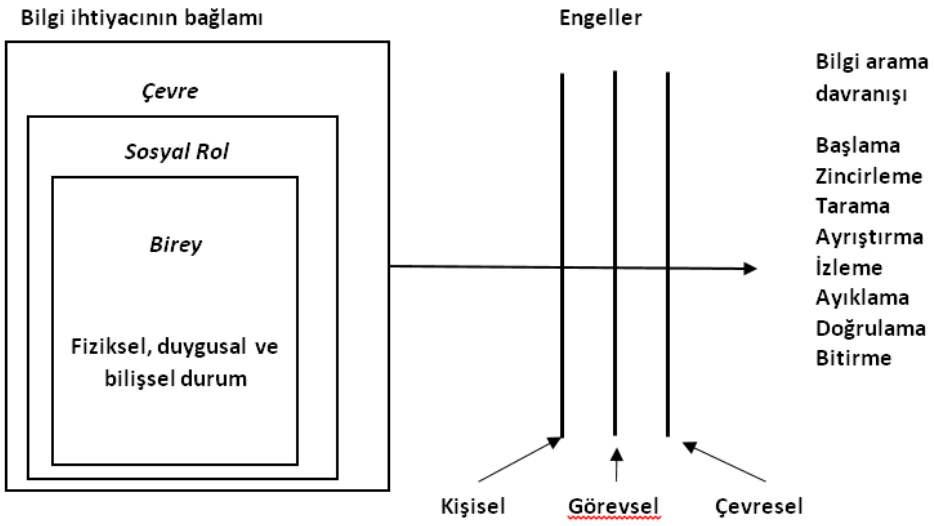
gereksiniminin birincil bir gereksinim değil, ancak daha temel bir gereksinimden doğan ikincil bir gereksinim olduğu; ikincisi ise bir gereksinimi karşılamaya yönelik bilgi bulmak için çabalarken, bireyin farklı çeşitlerde engellerle karşılaşma olasılığı olduğudur (Wilson, 1999, s. 252). Dervin'in Anlamlandırma Çerçeve Modeli Şekil 1.6'da sunulmuştur.



Şekil 1.6. *Dervin'in Anlamlandırma Çerçeve Modeli*

Bilgi arama davranışı modellerinden bir diğeri olan Dervin'in Anlamlandırma Çerçeve Modeli (AÇM) dört element üzerine kurulmaktadır:

- Durum; bilgiye yönelik sorunun ortaya çıktığı bağlam,
- Uçurum; bağlamsal durum ile istendik durum arasındaki fark,
- Çıktı; anlamlandırma sürecinin sonuçları,
- Köprü; durum ile çıktı arasındaki uçurumu kapatmanın yolları (akt. Wilson, 1999, s.253).



Şekil 1.7. *Ellis'in Bilgi Arama Davranışı Modeli*

Şekil 1.7'de sunulan Ellis'in Bilgi Arama Davranışı Modeli, sosyal bilimciler, fen bilimciler, akademisyenler ve petrol şirketlerinde çalışan bilim adamları gibi farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirdiği ampirik araştırmalara dayanmaktadır (Robson ve Robinson, 2013, s. 171). Ellis'in modeline göre, karmaşık bilgi arama davranışları altı farklı etkinlik türü ile açıklanabilmektedir: "Başlama", "Zincirleme", "Tarama", "Ayrıştırma", "İzleme" ve "Ayıklama" (Ellis, 1989). Model, Ellis, Cox ve Hall (1993) tarafından düzenlenmiş ve "Doğrulama" ve "Bitirme" olmak üzere iki yeni etkinlik türü ile model genişletilmiştir (s. 364-365). Bu etkinlikler Robson ve Robinson (2013) tarafından aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

1. Başlama; Belirli bir konu üzerine arama yapmaya başlarken işe koşulan etkinlikler,
2. Zincirleme; Kaynaktaki alıntıları takip etme (geri zincirleme) veya kaynağı alıntılamış olan materyalleri tanıma (ileri zincirleme),
3. Tarama; İlgili olabilecek alanları yarı yapılandırılmış şekilde araştırma,
4. Ayrıştırma; Kaynakları kalitesine, alakasına ve diğer özelliklerine göre filtreleme,
5. İzleme; İlgi alanında gerçekleşen gelişmelerdeki farkındalığı sürdürme,
6. Ayıklama; İlgili materyali bulmak için bir kaynağı sistematik olarak araştırma,
7. Doğrulama; Bilginin doğruluğunu kontrol etme,
8. Bitirme; Bilgi arama etkinliklerini tamamlama (s. 171-172).

Kuhlthau'nun Bilgi Araştırma Süreci Modeli (BASM), Kuhlthau'nun fenomenolojik bakış açısını yansıtmakta, Ellis'in modelini bilgi araştırma süreçleri ile tamamlamakta ve duygusal, düşünsel ve eylemsel durumları bu süreçlerle ilişkilendirmektedir (Wilson, 1999, s. 255). Kuhlthau (1991), bu süreçleri; (1)Başlama, (2)Seçme, (3)İnceleme, (4)Formülleştirme, (5)Derleme ve (6)Sunma olarak tanımlamıştır (s. 367). İlgili süreçler Tablo 1.1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.1. *Kuhlthau'nun Bilgi Araştırma Süreci*

Bilgi Araştırma Süreci aşamaları	**Her bir aşamada görülen genel duygular**	**Her bir aşamada görülen genel düşünceler**	**Her aşamada görülen genel eylemler**	**Kuhlthau modeline göre uygun görevler**
1. Başlama	Kararsızlık	Genel / belirsiz	Artalan bilgisi arama	Tanıma
2. Seçme	İyimserlik			Tanımlama

3. İnceleme	Kafa karışıklığı / hüsran / şüphe		İlgili bilgi arama	Soruşturma
4. Formülleştirme	Açıklık	Daralmış / daha net		Formülleştirme
5. Derleme	Yön duygusu / güven	Artan ilgi	ilgili veya odaklı bilgi arama	Toplama
6. Sunma	Rahatlama / doygunluk ya da hayal kırıklığı	Daha net veya odaklanmış		Tamamlama

Rowley ve Urquhart (2007), üniversite öğrencilerinin bilgi arama davranışlarını etkileyen aracıların etkileşimine ve onların arama ve seçme stratejilerini belirlemeye yönelik alanyazında bir boşluk olduğunu belirtmiş; sürdürdükleri bu uzun periyodik araştırma sonucunda, Urquhart ve Rowley (2007), öğrencilerin bilgi arama davranışlarını etkileyen ve iki faktör setinden oluşan bir bilgi davranışı modeli sunmuşlardır:

- Makro faktörler: enformasyon kaynağının tasarımı; enformasyon ve öğrenme teknolojisinin altyapısı; erişim; örgütsel liderlik ve kültür; ilkeler ve ödenekler
- Mikro faktörler: bilgi okuryazarlığı; arama stratejileri; bilgi arama davranışını değiştirmede akademisyenlerin rolü; disiplin ve müfredat; pedagoji; kütüphane desteği ve eğitimi (s. 1190).

1.2.3. Çevrimiçi bilgi arama stratejileri

Çevrimiçi bilgi depolama ve çevrimiçi bilgiye erişme, özellikle Web 2.0 araçlarının hayatımıza girmesiyle birlikte, son kullanıcıların sıkça başvurduğu bir bilgi etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi bilgi arama, enformasyona her ne kadar hızlı ve kolay erişim sağlasa da; internet üzerinde ulaşılan bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği şüphelidir. İnternetin eğitimde kullanımının her geçen gün daha popüler hale geldiği düşünüldüğünde, çevrimiçi kaynaklar üzerinden doğru bilgiye ulaşmak hayati önem taşımaktadır. Bu durum, hem öğrencileri hem de öğrencilerini doğru bilgiye ulaştırma konusunda yol göstermekle yükümlü olan öğretmenleri önemli derecede etkilemektedir. Bu nedenle, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişmiş bilgi arama stratejilerine sahip olmaları gerekmektedir. Alanyazında, bilgi arama stratejilerini farklı bakış açılarıyla açıklamaya çalışan çalışmalar bulunmaktadır (Thatcher, 2008; Tsai ve Tsai, 2003).

Tsai ve Tsai (2003), bilgi arama etkinliklerinin başarısında internet özyeterlik düzeylerinin etkili olduğuna vurgu yapmaktadır (s. 46). Buna göre, yüksek internet özyeterliği olan bireylerin çevrimiçi aramalarda daha yetkin olduğu söylenebilir. Yüksek düzeyde internet özyeterliği olan bireyler, düşük düzeyde olan bireylerin aksine, bilgisayar donanımlarını ve yazılımlarını kendinden daha emin ve internet araçlarını daha doğru ve etkili bir şekilde kullanmakta; deneme-yanılma stratejilerini daha güvenilir bir şekilde işe koşmakta; aramalarına daha amaçlı yaklaşmakta; göz atma ve gezdirme davranışlarını kullanarak gereksiz detaylardan kaçınabilmekte; enformasyonu değerlendirirken, düşük düzeyde internet özyeterliği olan bireyler gibi enformasyonu doğrudan kabul etmek yerine, karşılaştığı enformasyonu eleştirebilmektedir (s. 47). Tsai ve Tsai (2003), söz konusu çalışmada aynı zamanda web tabanlı arama stratejilerini çözümlemeye yönelik bir kuramsal çerçeve öne sürmüştür. Tablo 1.2'de görüldüğü gibi üç alandan ve yedi stratejiden oluşan bu çerçeve, internet özyeterliğine de vurgu yapmaktadır (s. 48). Diğer taraftan, Thatcher (2008), internet deneyimin; konuyu arama yapan kişi tarafından belirlendiği durumlarda, araştırma performansına etki etmediği; konunun başka bir kişi tarafından belirlendiğinde ise yüksek web deneyimine sahip kullanıcıların daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (s. 1323).

Tablo 1.2. *Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerini Çözümlemeye Yönelik Kuramsal Çerçeve (Tsai Ve Tsai, 2003)*

Alan	**Çevrimiçi bilgi arama stratejileri**
Davranışsal	Kontrol
	Kaybolma
Yöntemsel	Deneme-yanılma
	Problem çözme
Üst Bilişsel	Amaçlı düşünme
	Ana fikri ayırt etme
	Bilgi değerlendirme

Tsai ve Tsai'nin (2003) önerdiği bu çerçevede yer alan stratejiler, aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

- Kontrol: bilgisayarı ve interneti kullanırken gözlenen rahatlık ve kolaylık,
- Kaybolma: çevrimiçi arama yaparken kaybolma ve kafa karışıklığı durumu,

- Deneme – yanılma: araştırma yaparken kullanıcının düşünme becerisi kullanması, arama konusunda şüpheye düştüğünde farklı olasılıklar denemesi,
- Problem çözme: kullanıcının araştırma yaparken problemleri kendi kendine çözmesi ya da diğerlerinden yardım istemesi,
- Amaçlı düşünme: Kullanıcının arama amacını aklında tutması,
- Ana fikri ayırt etme: Kullanıcının web sayfasındaki temel düşünceleri yakalaması veya özetlemesi,
- Bilgi değerlendirme: Kullanıcının web sayfasındaki enformasyonu doğrudan kabul etmesi ya da eleştirmesi (s. 45).

Thatcher (2008) ise, çevrimiçi bilgi arama stratejilerine bilişsel olarak yaklaşmış; bilgi arama davranışı çalışmalarının geleneksel veritabanları üzerinden yürütüldüğü ve web ortamlarının büyüklüğünden ve karmaşıklığından dolayı bu çalışmaların web araştırma alanında uygulanamayacağını belirtmiştir (s. 1310). Thatcher (2008), bu alana yönelik 12 farklı bilişsel arama stratejisi öne sürmektedir (s. 1316-1317):

- "Güvenli oyuncu" stratejisi: Bu strateji, kullanıcıların aşina olduğu araştırma ortamında kalmak için uyguladığı dört değişkenden oluşmaktadır.
    - Önce genel: Kullanıcı genel bir ara terimiyle araştırmaya başlar ve daha sonra detaylı terimlere başvurur.
    - Arama motoruyla daraltma: Kullanıcı belirli özelliklerine göre bir arama motoru seçer ya da araştırma alanını daraltmaya yardımcı olacak arama motorlarında konu kategorilerini seçer.
    - "Arama motoru oyuncusu" stratejisi: Kullanıcı aynı terimleri birden fazla arama motoru üzerinde aratarak Web'in farklı alanlarına ulaşmaya çalışır.
    - Bilinen adres araştırma alanı: Kullanıcı doğrudan araştırma görevine uygun bir portal olarak gördüğü ve bildiği bir web sitesine gider.
- "Paralel oyuncu" stratejisi: Bu stratejiyi kullanan bireyler, aynı anda birden çok arama görevi yürütmek üzere birden çok tarayıcı penceresi üzerinde çalışmaktadırlar.
- Bağlantı bağımlı strateji: Bu stratejiyi kullanan bireyler, bir web sayfasından diğerine geçmek için büyük oranda bağlantılara bek bağlamaktadır.
- "Nokta atışı" stratejisi: Kullanıcılar belirli bir araştırma sorusuna doğrudan cevap alabilmek için mümkün olduğunca daraltılmış arama terimleri kullanmaktadırlar.

- Bilinen adres stratejisi: Kullanıcılar, istenen bilgiyi bulmak için, doğrudan o bilginin var olduğunu düşündükleri bilindik bir siteye yönelmektedirler.
- “Sıralı oyuncu” stratejisi: Kullanıcılar "güvenli oyuncu" ve "nokta atışı" stratejilerini, genelde erişilen bilgiyi doğrulamak için, birlikte kullanmaktadırlar.
- Tümdengelimsel mantık stratejisi: Bu stratejiyi kullanan bireyler, araştırma göreviyle ilişkisiz görünün arama terimleri kullanmaktadır.
- İkincil arama stratejileri: İkincil stratejiler genelde diğer bir stratejiyi tamamladıktan sonra kullanılmaktadır. İki farklı ikincil arama stratejisi vardır:
    - “Sanal turist” stratejisi: Kullanıcılar, web sitesi geliştiricilerince önceden tasarlanmış yolları kullanırlar.
    - Paralel topla-dağıt stratejisi: Kullanıcılar, daha sonra başvurmak üzere bağlantıları farklı bir tarayıcı penceresinde açık tutar.

Thatcher (2008), yüksek web deneyimi olan bireylerin daha çok "paralel oyuncu" ve "paralel topla-dağıt" stratejilerini kullandığını; düşün web deneyimi olan bireylerin ise daha çok "bilinen adres" ve "bilinen adres araştırma alanı" stratejilerine başvurduğunu belirtmiştir (s. 1324). Turan v.d. (2015) ise, öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama deneyimlerinin, üstbilişsel alanda bulunan amaçlı düşünme stratejisi üzerinde etkili olduğunu belirtirken günlük internet kullanım süresinin anlamlı bir etki oluşturmadığını belirtmektedir. Buna göre, bu konuda daha deneyimli olan öğretmenler, araştırmaya başlamadan önce hedeflerini belirlemekte, arama amacından sapmamakta, araştırmaya ara vererek eksikliklerini gözden geçirmekte ve ulaştıkları enformasyondan nasıl yarar sağlayacaklarını göz önünde bulundurmaktadırlar (s. 11).

Large, Beheshti ve Rahman (2002), cinsiyet değişkeninin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre, erkek bireyler kadın bireylerden; daha fazla sorgu oluşturmakta, daha fazla bağlantı takip etmekte, kişisel sayfaları daha az görüntülemekte, sayfa geçişlerini daha fazla yapmakta; ve sonuç olarak, araştırma etkinliklerinde daha aktif davranışlar göstermektedirler. Diğer taraftan, cinsiyet değişkeninin çevrimiçi bilgi arama stratejileri üzerinde etkisini kanıtlamakta başarısız olan çalışmalar çoğunluktadır (Tsai v.d., 2012); Sırakaya ve Çakır, 2014; Turan v.d., 2015).

Tsai, v.d. (2012), üniversite öğrencilerinin, günlük bilgi arayışında öğrenme konularından olduğundan daha iyi çevrimiçi bilgi arama stratejileri kullandıklarını, burada en önemli farkın davranışsal ve üstbilişsel alanlarda gerçekleştiğini belirtmektedir

(s. 890). Bunun yanında, kadın öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri, daha özel olarak üstbiliş alanında bulunan değerlendirme stratejileri, araştırma konusunun bağlamına göre (günlük bilgi arayışı - öğrenme konusu araştırma) büyük oranda değişmektedir (s. 891).

Sırakaya ve Çakır (2014), öğretmen adaylarının bilgi kaynağı olarak büyük oranda internet kaynaklarına başvurduklarını; bilgi aramaya başlarken ve bilgi ararken bilinçli davrandıklarını ve rahat olduklarını; ana fikirleri ayırt etmede, bilgileri derlemede, alternatif yollar geliştirmede ve karşılaştıkları problemleri çözmede çok büyük sorunlar yaşamadıklarını belirtmiştir (s. 201).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri arasındaki bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri;
    a. Cinsiyete
    b. sınıf düzeyine
    c. bölüme
    d. günlük internet kullanım süresine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri;
    a. Cinsiyete
    b. sınıf düzeyine
    c. bölüme
    d. günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda bilgi sayısal ortamlarda saklanarak farklı ortamlar (internet, televizyon, radyo, gazete ve dergiler vb.) aracılığıyla kitlelere ulaşmaktadır. Bilginin çeşitliliği ve fazlalığı, bilgi kirliliğini de beraberinde getirmektedir. Bireyin eriştiği bilginin gerçekliğinden ve doğruluğundan emin olmak için bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşması gerekmektedir.

Bireylerin yaşamlarında kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojilerini sorgulamaları, yarar ve zararlarını ayırt edebilmeleri, amaçlarına uygun araçları seçerek kullanabilmeleri önemli yaşam becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

ISTE standartları içerisinde 21. yüzyıl öğreticilerine sayısal bilgi ve teknolojilerin güvenli, yasal ve etik kullanımlarını öğreterek model oluşturma görevi verilmiştir. (ISTE, 2016b). Öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmış olarak eğitim süreçlerini tamamlamaları hedeflenmektedir. Yine ISTE (2016a) tarafından yayınlanan 21. Yüzyıl öğrenci standartları belgesinde, öğrencilerin yetkin öğrenici, bilgi yapıcı ve dijital vatandaşlık başlıkları altında, medya okuryazarlığı ve bilgi arama becerileri yüksek bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin medyadan, veriden ya da başka kaynaklardan elde edecekleri bilginin güvenilirliğini, kesinliğini, bakış açısını ve ilgililiğini değerlendirebilmesi bir gündelik yaşam becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar görülmektedir (Tuncer, 2013; Kartal,2013; Yılmaz,2013; Ertek, 2013; Sur, 2012; Karataş, 2008; Taşkın 2010; Yiğit 2015). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bölüm ve sınıf değişkeni açısından çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanlarının karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır (Çaka, Doğan ve Şahin, 2016; Turan, Reisoğlu, Özçelik ve Göktaş, 2015; Sırakaya, Çakır, 2014). Ayrıca medya okuryazarlığı ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerinin birlikte incelendiği ve aralarındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma mevcut değildir. Bu sebepten dolayı bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının medya okuryazarlıkları ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki olası ilişkinin belirlenmesi hedeflendiğinden, araştırmanın bu amaca yönelik bir durum tespiti yapabileceği öngörülmektedir.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme aracı içerisinde yer alan sorulara içten ve samimi cevaplar verdikleri ve kendilerine ilişkin gerçek durumları ortaya koydukları varsayılmıştır.
- Çalışmada işe koşulan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmıştır.
- Evrenden seçilen örneklemin evreni temsil gücüne sahip olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Çalışma, 2015-2016 Bahar yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 12 bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan ölçme aracıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Medya: Medya, medium (araç, ortam) kelimesinin çoğuludur, "medium"; sosyal, teorik ve estetik olarak bilgi, fikir, metin ve görselleri taşıyarak ileten her türlü ortamdır (Lister vd., 2003, s. 108).

Medya okuryazarlığı: Thoman (2009, s. 50) medya okuryazarlığını, televizyon, radyo, bilgisayar, gazete, dergi ve reklamlardan aldığımız işitsel ve görsel mesajlardan kişisel bir anlam çıkarma kabiliyeti olarak ifade etmiştir. Medya okuryazarlığı, seçme ve ayırt etme, sorma ve sorgulama, olup bitenlerden haberdar olma, pasif ve savunmasız olmama becerileri olarak açıklanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma evreni ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analiz edilmesiyle ilgili süreçlere dair bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada tarama araştırması, keşfedici korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma araştırması desenlerinden yararlanılmıştır.

Tarama araştırmaları, bir grubun tutum, görüş, davranış gibi belirli özelliklerini tanımlamak için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 14; Creswell, 2012, s. 376). *"Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?"* ve *"Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?"* sorularının yanıtlanmasında tarama araştırması temel alınmıştır.

Nedensel karşılaştırma araştırmaları, grup ya da bireyler arasında zaten var olan bir olay ya da durumla ilgili farklılıkları belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Freankel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 366). *"Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri; cinsiyete, sınıf düzeyine, bölüme, günlük internet kullanım süresine göre farklılık göstermekte midir?"* ve *"Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri; cinsiyete, sınıf düzeyine, bölüme, günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* soruları nedensel karşılaştırma araştırması deseni temel alınarak yanıtlanmıştır.

Keşfedici korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenerek önemli bir durumun anlaşılmasının hedeflendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 185). *"Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* sorusu keşfedici korelasyonel araştırma işe koşularak yanıtlanmıştır.

2.2. Katılımcı Grubu

Araştırmanın evreni, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Katılımcıları belirlemek için örneklem alma yoluna gidilmiş ve kolayda örnekleme ile katılımcı grubu oluşturulmuştur. Kolayda örnekleme, araştırma konusu ile ilgili ve kolayca ulaşılabilir olan birimlerden bir örneklem oluşması işlemidir (Şıklar ve Özdemir, 2013). Kolayda örnekleme araştırmanın ekonomik olmasını sağlamak ve evrenin temsil gücünü arttırmak amacıyla tercih edilebilecek örnekleme yöntemlerindendir.

Araştırmanın evrenini oluşturan 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 12 bölüm, 4 sınıf düzeyinde öğrenim gören 3717 öğretmen adayından kolayda örnekleme yolu ile 1973 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Veri toplama aracının eksik doldurulması, uç değerlerin çıkarılması işlemlerinden sonra 115 katılımcı araştırma kapsamından çıkarılmış ve 1858 katılımcı veri analizi sürecine dahil edilmiştir. Tablo 2.1'de ulaşılan öğretmen adaylarının evrene oranı ile ilgili bilgiler ve 2.2'de araştırmanın örneklemini oluşturan 1858 öğretmen adayına ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.1. *Örneklemin Evrene Oranı ile İlgili Sayısal Bilgiler*

		f(ulaşılan)	***f(evren)***	**%**
Cinsiyet	Kadın	1258	2420	52.0
	Erkek	600	1297	46.3
	Toplam	1858	3717	50.0
Sınıf düzeyi	1. sınıf	573	861	66.6
	2. sınıf	675	887	76.1
	3. sınıf	484	895	54.1
	4. sınıf	126	1074	11.7
	Toplam	1858	3717	50.0
Bölüm	Zihin Engelliler Ö.	141	309	45.6
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	136	274	49.6
	Sınıf Ö.	220	421	52.3
	Sosyal Bilgiler Ö.	120	254	47.2
	Resim-İş Ö.	111	210	52.9
	Okul Öncesi Ö.	148	258	57.4
	Fransızca Ö.	80	124	64.5
	Almanca Ö.	138	227	60.8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	108	180	60.0
	İşitme Engelliler Ö.	195	334	58.4
	İngilizce Ö.	257	786	32.7
	İlköğretim Matematik Ö.	204	340	60.0

Toplam	1858	3717	50.0

Tablo 2.1 incelendiğinde ulaşılan 1858 öğretmen adayının evrenin %50'lik bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Cinsiyet bağlamında incelendiğinde araştırma evreninde bulunan 2420 kadın öğretmen adayının %52'sine, 1297 erkek öğretmen adayının %46.3'üne ulaşıldığı görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde birinci sınıfta öğrenim gören 861 öğretmen adayının %66.6'sına, ikinci sınıfta öğrenim gören 887 öğretmen adayının %76.1'ine, üçüncü sınıfta öğrenim gören 895 öğretmen adayının %54.1'ine ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 1074 öğretmen adayının %11.7'sine ulaşıldığı belirlenmiştir. Ulaşılan öğretmen adayları bölümlerine göre incelendiğinde %32.7 (İngilizce Öğretmenliği Bölümü) ile %64.5 (Fransızca Öğretmenliği Bölümü) oranları aralığında öğretmen adayına ulaşılabilindiği görülmektedir.

Tablo 2.2. *Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

		f	**%**
Cinsiyet	Kadın	1258	67.7
	Erkek	600	32.3
Sınıf düzeyi	1. sınıf	573	30.8
	2. sınıf	675	36.3
	3. sınıf	484	26.0
	4. sınıf	126	6.8
Bölüm	Zihin Engelliler Ö.	141	7.6
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	136	7.3
	Sınıf Ö.	220	11.8
	Sosyal Bilgiler Ö.	120	6.5
	Resim-İş Ö.	111	6.0
	Okul Öncesi Ö.	148	8.0
	Fransızca Ö.	80	4.3
	Almanca Ö.	138	7.4
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	108	5.8
	İşitme Engelliler Ö.	195	10.5
	İngilizce Ö.	257	13.8
	İlköğretim Matematik Ö.	204	11.0

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üçte ikisinden fazlası kadındır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri incelendiğinde 573'ünün birinci sınıf (%30.8), 675'inin ikinci sınıf (%36.3), 484'ünün üçüncü sınıf (%26.0) ve 126'sının dördüncü sınıf (%6.8) olduğu görülmektedir. Bölümleri açısından bakıldığında ise öğretmen adaylarının, 141'inin Zihin Engelliler Öğretmenliği (%7.6), 136'sının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (%7.3), 220'sinin Sınıf Öğretmenliği (%11.8), 120'sinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%6.5), 111'inin Resim-İş Öğretmenliği (%6.0), 148'inin Okul Öncesi Öğretmenliği (%8.0), 80'inin Fransızca Öğretmenliği (%4.3), 138'inin Almanca Öğretmenliği (%7.4), 108'inin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%5.8), 195'inin İşitme Engelliler Öğretmenliği (%10.5), 257'sinin İngilizce Öğretmenliği (%13.8) ve 204'ünün de İlköğretim Matematik Öğretmenliği (%11.0) bölümlerinde öğrenim gördüğü görülmektedir.

Tablo 2.3'te öğretmen adaylarının kullandıkları kitle iletişim araçlarına hangi sıklıkla başvurduklarına ilişkin dağılımlar sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Öğretmen Adaylarının Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı*

Kitle İletişim Araçları	Kullanım sıklığı											
	Hiçbir zaman		Ayda bir		Haftada bir		Haftada birkaç kez		Hergün		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Basılı gazete	388	20.9	850	45.7	339	18.2	229	12.3	52	2.8	1858	100
Basılı dergi	479	25.8	1017	54.7	231	12.4	112	6.0	19	1.0	1858	100
Web gazete	126	6.8	248	13.3	343	18.5	611	32.9	530	28.5	1858	100
Web dergi	492	26.5	431	23.2	301	16.2	440	23.7	194	10.4	1858	100
TV haber	163	8.8	182	9.8	270	14.5	709	38.2	534	28.7	1858	100
TV programları	220	11.8	264	14.2	358	19.3	676	36.4	340	18.3	1858	100
Radyo	569	30.6	538	29.0	246	13.2	325	17.5	180	9.7	1858	100
Haber web sitesi	77	4.1	195	10.5	316	17.0	661	35.6	609	32.8	1858	100
Bilgi web sitesi	46	2.5	131	7.1	237	12.8	681	36.7	763	41.1	1858	100
Sosyal ağlar	63	3.4	21	1.1	42	2.3	151	8.1	1581	85.1	1858	100

Tablo 2.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının basılı gazete kullanım sıklığının en fazla ayda bir (%45.7), en az hergün (%2.8) aralığında olduğu görülmektedir. Basılı dergi kullanım sıklıkları en fazla ayda bir (%54.7), en az hergün (%1.0); gazetelerin web

sitelerini kullanım sıklıkları en fazla haftada birkaç kez (%32.9), en az hiçbir zaman (%6.8); dergilerin web sitelerini kullanım sıklıkları en fazla hiçbir zaman (%26.5), en az hergün (%10.4); televizyon haber bültenlerini kullanım sıklıkları en fazla haftada birkaç kez (%38.2), en az hiçbir zaman (%8.8); haber bülteni dışındaki televizyon programlarını kullanım sıklıkları en fazla haftada birkaç kez (%36.4), en az hiçbir zaman (%11.8), radyo kullanım sıklıkları en fazla hiçbir zaman (%30.6), en az hergün (%9.7); haber odaklı web sitelerini kullanım sıklıkları en fazla haftada birkaç kez (%35.6), en az hiçbir zaman (%4.1); bilgi odaklı web sitelerini kullanım sıklıkları en fazla hergün (%41.1), en az hiçbir zaman (%2.5) ve sosyal ağ sitelerini kullanım sıklıkları en fazla hergün (%85.1), en az ayda bir (%1.1) aralığındadır. Bu bilgilerden hareketle öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarını büyük çoğunlukla web üzerinden kullanmayı tercih ettikleri ve en fazla kullandıkları kitle iletişim aracının sosyal ağ siteleri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 2.4'te öğretmen adaylarının internet kullanım süreleri ve sıklıkları ile webde bilgi arama sıklıklarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.4. *Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Ve Webde Bilgi Arama Sıklıklarına Göre Dağılımları*

		f	%
İnternet sahibi olma süresi	0-1 yıl	4	0.2
	1-3 yıl	54	2.9
	3-5 yıl	233	12.5
	5 yıl ve üzeri	1567	84.3
Günlük internet kullanım süresi	0-1 saat	74	4.0
	1-3 saat	567	30.5
	3-5 saat	737	39.7
	5 saat ve üzeri	480	25.8
Webde bilgi arama sıklığı	Hiçbir zaman	6	0.3
	Ayda bir	16	0.9
	Haftada bir	63	3.4
	Haftada birkaç kez	557	30.0
	Her gün	1216	65.4

Tablo 2.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının %84.3'ünün 5 yıldan daha fazla, %0.2'sinin ise 1 yıldan daha az süredir internet kullandıkları görülmektedir. Günlük internet kullanım süresi incelendiğinde ise öğretmen adaylarının %39.7'sinin 3-5 saat,

%30.5'inin 1-3 saat, %25.8'inin 5 saatten fazla ve %4.0'ının 0-1 saat aralığında internet kullandıkları görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının üçte ikisinden fazlasının günde 3 saatten fazla internet kullandıkları sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının webde bilgi arama sıklıkları incelendiğinde ise %65.4'ünün hergün, %30.0'ının haftada birkaç kez, %4.6'sının ise haftada bir ve daha az sıklıkta webde bilgi aradığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri (ÇBASE) ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği (MODBÖ) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin kullanımına dair izinler veri toplama aşaması öncesinde ölçek yazarlarından e-posta aracılığıyla alınmıştır.

2.3.1. Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanteri

Tsai (2009) tarafından geliştirilen ÇBASE, Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bireylerin çevrimiçi ortamlardaki bilgi arama stratejilerini belirlemek üzere kullanılan, yanıtları "Bana hiç uymuyor" ile "Bana tamamen uyuyor" aralığında sıralanan ölçek 6'lı likert tipindedir. Ölçek; "bireyin kendi arama yöneliminin farkında olması" anlamına gelen *"Kaybolma",* "internetten elde edilen bilginin yargılanması ve organize edilmesi" anlamına gelen *"Değerlendirme",* "arama sürecinde kendi kendini izleme becerisi" anlamına gelen *"Amaçlı düşünme"*, "farklı arama yaklaşımları deneme becerisi" anlamına gelen *"Deneme yanılma"*, "internette aranan bilginin temel kavramlarını tanımlayabilme becerisi" anlamına gelen *"Temel fikirleri ayırt etme"*, "internet'te arama uygulamalarının manipülasyonu için gerekli beceriler" anlamına gelen *"Kontrol"* ve "arama sonucunda yaşanan problemlerle başa çıkmadaki beceri ve sorumluluk" anlamına gelen *"Problem çözme"* olmak üzere 7 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz madde bulunmayan ölçekte toplam puan hesaplanırken, her maddeye verilen 1-6 aralığındaki yanıtların toplamı alınmaktadır (Aşkar ve Mazman, 2013). Bu hesaplamaya göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150 iken, en düşük puan 25'tir. Ölçek toplam puanının yüksek olması daha yüksek düzeyde çevrimiçi bilgi arama stratejisine sahip olunduğunu göstermektedir.

Uyarlanan ölçeğin Aşkar ve Mazman (2013) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .910'dur. Ölçeğin faktörlerine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ise kaybolma faktörü için .625, değerlendirme faktörü için .762, amaçlı

düşünme faktörü için .791, deneme yanılma faktörü için .708, temel fikirleri ayırt etme faktörü için .818, kontrol faktörü için .788, ve problem çözme faktörü için .612'dir. Bu araştırmada toplanan verilerden elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ise ölçeğin geneli için .888'dir.

2.3.2. Medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği

Karaman ve Karataş (2009) tarafından bireylerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen MODBÖ; yanıtları "1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren 3=Ara Sıra, 4=Sıklıkla ve 5=Her zaman" arasında değişen 5'li likert tipinde geliştirilmiş bir ölçektir. "Bilgi sahibi olma", "Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme" ve "Yargılayabilme/Örtük mesajları görebilme" olmak üzere 3 faktörden oluşan ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Olumsuz madde bulunmayan ölçeğin toplam puanı, ölçekteki her bir maddeye verilen 1-5 arasındaki yanıtların toplanması ile elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen puan ilgili duruma katılma düzeyi n olacak şekilde (n-1)/n formülü kullanılarak düzeylere bölünmüştür. Bu hesaplamaya göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ortalaması 1.00-1.80 arasındaysa ilgili duruma kesinlikle katılmadıkları, 1.81-2.60 arasındaysa ilgili duruma katılmadıkları, 2.61- 3.40 arasındaysa ilgili duruma katılıp katılmama konusunda ortada oldukları, 3.41-4.20 arasındaysa ilgili duruma katıldıkları ve 4.21 ve 5.00 arasındaysa ilgili duruma kesinlikle katıldıkları söylenmiştir.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin geneli için .840, bilgi sahibi olma faktörü için .721, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme faktörü için .705 ve yargılayabilme/örtük mesajları görebilme faktörü için .680'dir. Bu araştırmada toplanan verilerden elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ise ölçeğin geneli için .917'dir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilmeye başlanmadan önce katılımcılardan dönen veri toplama araçları incelenmiş, eksik doldurulan formlar veri setinden çıkarılmıştır. Aykırı ve uç değerler belirlenip veriler temizlendikten sonra araştırma sorularını yanıtlamak için kullanılabilecek parametrik testlerin normal dağılım varsayımının sağlanıp sağlanmadığı, ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları, histogram, Q-Q ve detrended Q-Q grafikleri incelenerek kontrol edilmiştir. Tablo 2.4'te ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları yer almaktadır.

Tablo 2.5. *ÇBASE ve MODBÖ Puanına İlişkin çarpıklık Basıklık Katsayıları*

	Çarpıklık	**Basıklık**
ÇBASE	-.858	.976
MODBÖ	-.602	.767

Tablo 2.4 incelendiğinde ÇBASE ve MODBÖ puanlarına ilişkin çarpıklık basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Huck (2012, s.27) normal dağılım şartının sağlanabilmesi için kabul edilebilir değerler olan çarpıklık basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak ÇBASE ve MODBÖ puanlarına ilişkin incelenen grafiklerin de normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma sorularının yanıtlanmasında parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımı sağlanmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı birinci ve ikinci araştırma sorularının analizinde ölçekler ve bu ölçeklerin faktörlerinden alınan puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve genel bir betimleme yapılmıştır. ÇBASE'den alınan puanların yorumlanmasında n ilgili duruma katılma düzeyi olmak üzere "(n-1)/düzey sayısı" formülü ile hesaplama yapılarak düşük, orta ve yüksek şeklinde üçlü gruplama yapılmıştır (Çaka, Doğan ve Şahin; 2016, s. 5). Bu gruplamaya göre 1.00-2.66 puan aralığı düşük, 2.67-4.33 puan aralığı orta ve 4.34-6.00 puan aralığı yüksek düzey çevrimiçi bilgi arama stratejilerine sahip olunduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlendiği 3. araştırma sorusunun a seçeneği ile 4. araştırma sorusunun a seçeneğinde verilerin analizi için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testi, rastgele seçilmiş bir örneklemden 2 gruba ait normal dağılım gösteren puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını keşfetmek amacıyla yapılan parametrik testtir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 543). Söz konusu araştırma sorularında cinsiyete göre anlamlı farklılık bakıldığından ve cinsiyetin de erkek ve kadın olmak üzere iki grubu olduğundan; ayrıca ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağılıma uygun olduğundan bağımsız gruplar için t-testinin kullanılması uygundur.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin sınıf, bölüm ve internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğinin belirlendiği 3. araştırma sorusunun b, c, d seçeneği ile 4. araştırma sorusunun b, c, d seçeneğinde verilerin analizi için bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA, araştırmanın örneklemine dair üç veya daha fazla gruba ait puanların karşılaştırılması için kullanılır (Huck, 2012, s 235). Söz konusu araştırma gruplarındaki bağımsız değişkenlerin (sınıf düzeyi, bölüm, internet kullanım süresi) 3'ten fazla düzeyi olmasından ve normal dağılım şartının da sağlanmasından dolayı bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA'nın kullanılması uygun görülmüştür.

ÇBASE ve MODBÖ'nden elde edilen puanlar cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve günlük internet kullanım süresi olmak üzere 4 ayrı bağımsız değişkene göre analiz edildiğinden anlamlılık düzeyinin hatalı yorumlanmasını engellemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve p değerleri bağımsız değişken sayısına bölünerek yeni bir anlamlılık düzeyi belirlenmiştir (p= .05/4 = .0125). ilgili araştırma sorularındaki tüm p değerleri .0125 düzeyinde yorumlanmıştır.

Son olarak öğretmen adaylarının ÇBASE ve MODBÖ'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlendiği 5. araştırma sorusunda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı süreksiz ve sıralı değişkenler dışında, ham puanların hesaplandığı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılır (Akbulut, 2010, s. 53). Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplandıktan sonra elde edilen r değerleri; (Cohen, 1988, s. 79-81)'in belirttiği gibi .10 ile .29 arası küçük, .30 ile .49 arası orta, .50 ile 1.0 arası büyük düzeyde ilişki ifade edecek şekilde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik bulgular beş başlık altında incelenmektedir:

- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerinin dağılımı
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin dağılımı
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

3.1. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Düzeylerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmaya yönelik betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve ortalama değerleri temel alınarak ÇBAS düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmiştir. Söz konusu değerler Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. *Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Puan	n	x̄	ss	Düzey
Kaybolma	1858	2.16	.974	Düşük
Değerlendirme	1858	4.38	1.129	Yüksek
Amaçlı düşünme	1858	4.34	1.122	Yüksek
Deneme yanılma	1858	4.56	1.224	Yüksek
Temel fikirleri ayırt etme	1858	4.55	1.196	Yüksek
Kontrol	1858	4.62	1.156	Yüksek
Problem çözme	1858	3.96	.881	Orta
ÇBAS Toplam	1858	4.05	.765	Orta

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ölçeğinden aldıkları puan ($\bar{x}_{ÇBAS}$= 4.05); öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi

arama stratejileri düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kaybolma stratejisi ortalamalarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{kaybolma}$= 2.16). Buna göre, öğretmen adaylarının genel olarak web sayfalarında gezinirken yön bulmada sorun yaşadıkları, internetin karmaşıklığı ile başa çıkmakta zorlandıkları ve karşılaştıkları enformasyon yığını içerisinde kafa karışıklığı ve şaşkınlık yaşadıkları söylenebilir. Değerlendirme stratejisi ortalamalarının yüksek düzeyde olması ($\bar{x}_{değerlendirme}$= 4.38), öğretmen adaylarının karşılaştıkları bilgileri doğrudan kabul etmediklerini, bu bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiklerini ve doğruluğunu kontrol edebildiklerini göstermektedir. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının amaçlı düşünme stratejisi ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir ($\bar{x}_{amaçlıdüşünme}$= 4.34). Buna göre, öğretmen adaylarının arama yaparken arama amacından sapmadıkları, gerçekleştirdikleri sorguları amaca yönelik belirledikleri ve arama amaçları doğrultusunda daha özel sorgular kullandıkları söylenebilir. Deneme yanılma stratejisi ortalamalarının yüksek düzeyde olması ($\bar{x}_{denemeyanılma}$= 4.56), öğretmen adaylarının arama yaparken düşünme becerilerini işe koştuklarını ve alternatif yöntemler kullanarak doğru ve ilgili bilgiye ulaşmaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin temel fikirleri ayırt etme stratejisi ortalamaları yüksek düzeydedir ($\bar{x}_{ayırtetme}$= 4.55). Bu da, öğretmen adaylarının, internette karşılaştıkları kaynakları incelerken göz gezdirme ve göz atma gibi etkinlikleri etkili bir şekilde kullandığını, kaynakta sunulan enformasyonu kendi arama konusuna göre değerlendirebildiğini, bu doğrultuda metin içerisindeki ana fikri yakalamakta sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının kontrol stratejisi ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{kontrol}$= 4.62). Buna göre, öğretmen adayları bilgisayarın donanımsal ve yazılımsal kaynaklarını sorunsuz kullanmakta, internet araçlarını kullanırken rahat davranmaktadır. Öğretmen adaylarının problem çözme stratejisi ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{problemçözme}$= 3.96). Buna göre, öğretmen adaylarının çevrimiçi arama etkinlikleri gerçekleştirirken bir sorunla karşılaşmaları durumunda, genel olarak, hem problemi kendi kendine çözme yoluna gittikleri hem de diğer kişilerden yardım istedikleri söylenebilir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmaya yönelik betimsel istatistiklerden yararlanılmış, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3.2'de sunulmaktadır.

Tablo 3.2. *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Puan	n	$\bar{x}$	ss
Bilgi sahibi olma	1858	4.04	.743
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	1858	3.66	.739
Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme	1858	3.84	.812
MODBÖ	1858	3.86	.669

Tablo 3.2'de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ölçeğinden ve ölçeğin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların, ortalamanın üzerinde ve "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{MODBÖ}$= 3.86). Buna göre, öğretmen adaylarının genel olarak, medya araçlarını etkin ve etkileşimli kullanabilen, kitle iletişim araçlarında verilen mesajları doğru bir şekilde çözümleyebilen ve eleştirebilen bireyler olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktörleri incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının "Bilgi sahibi olma" faktöründe olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{bilgi}$= 4.04). Buna göre, öğretmen adaylarının medya araçlarında sunulan bilgilerin içeriğini, doğruluğunu ve amacını tartışabildiği ve eleştirebildiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının "Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme" faktöründen aldıkları ortalama puanların yüksek olması ($\bar{x}_{yargılama}$= 3.84), onların kitle iletişim araçlarında sunulan reklam ve sponsor etkinliklerini ve gizli anlamları fark edebildikleri anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının "Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme" faktöründen aldıkları puanların da ortalamanın üzerinde ve "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{analiz}$= 3.66). Bu da, öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerini fark edebildiklerini, sunulan bilgileri etik kuralları temel alarak çözümleyebildiklerini, kitle iletişim araçlarının yanlı olup olmadıklarını fark edebildiklerini ortaya koymaktadır.

3.3. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ÇBAS düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından incelenmiş, bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin incelenmesinde t-testi, sınıf düzeyi, bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerinin incelenmesinde ise varyans analizleri kullanılmıştır. Aynı veri seti üzerinde birden fazla analiz gerçekleştirildiği için Bonferroni düzeltmesi gerçekleştirilmiş, buna göre sonuçlar .0125 (.05 / 4) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

ÇBASE puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *ÇBASE Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları*

Grup	n	x̄	ss	sd	t	p
Kadın	1258	4.05	.780	1856	-.287	.774
Erkek	600	4.06	.732			

Tablo 3.3'teki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının ÇBAS puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=-.287$; $p>.0125$). Bu sonuca göre kadın öğretmen adaylarının ÇBAS puanı ($\bar{x}=4.05$) ile erkek öğretmen adaylarının ÇBAS puanı ($\bar{x}=4.06$) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Buna göre, cinsiyet değişkeninin çevrimiçi bilgi arama stratejileri üzerinde herhangi bir etki oluşturduğunu söylemek olanaklı değildir.

Tablo 3.4'te ÇBAS puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 3.4. *ÇBASE Puanının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	.887	3	.296	.505	.679
Gruplar İçi	1084.652	1854	.585		
Toplam	1085.539	1857			

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3,1854)}$=.505; p>.0125). Buna göre 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanı arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 3.5'te ÇBASE puanlarının bölüme göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 3.5. *ÇBASE Puanının Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	16.489	11	1.499	2.588	.003
Gruplar İçi	1069.050	1846	.579		
Toplam	1085.539	1857			

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanları bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(11,1846)}$=2.588; p<.0125). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve Levene Testi değerlerine göre grupların türdeşliği şartı sağlanmadığından (p<.05) Tamhane's T2 değerleri incelenmiştir. Buna yönelik analiz sonuçları Tablo 3.6'da sunulmaktadır.

Tablo 3.6. *ÇBASE Puanının Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tamhane's T2 Sonuçları*

n=1858	BÖTE	Sınıf	Sosyal	Resim	Okul Ö.	Fransızca	Almanca	PDR	İşitme	İngilizce	İ.Ö.Mat	Zihin
BÖTE	-	.03711	.09942	.02175	.04609	-.11216	.16524	.04679	.004292	-.15540	.14071	-.01426
Sınıf		-	.06231	-.01536	.00898	-.14927	.12813	.00968	.00580	-.19251	.10360	-.05137
Sosyal			-	-.07767	-.05333	-.21158	.06582	-.05263	-.05651	-.25482	.04129	-.11368
Resim				-	.02435	-.13391	.14350	.02504	.02117	-.17715	.11896	-.03601
Okul Ö.					-	-.15826	-.11915	.00070	-.00318	-.20149	-.09462	.05453
Fransızca						-	.27741	.15895	.15508	-.04324	.25287	.09790
Almanca							-	-.11845	-.12233	**-.32064***	-.02453	-.17951
PDR								-	-.00388	-.20219	.09392	-.06105
İşitme									-	-.19831	.09780	-.05718
İngilizce										-	**.29611***	.14114
İ.Ö.Mat											-	-.15497
Zihin												-

Tablo 3.6 incelendiğinde; İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının; İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarından daha yüksek ÇBAS düzeyine sahip olduğu ve bu farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu

görülmektedir. İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyine sahip olmaları; İngilizce dilinde hazırlanmış çevrimiçi kaynakların çeşit ve sayı olarak üstünlüğü, bilim dilinde İngilizcenin egemenliği, bunun yanında, internet araçlarının, metaforlarının ve terimlerinin genel olarak İngilizce kökenli olması, dolayısıyla İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu dile hâkim olmalarıyla açıklanabilir. Böylece, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları, internette yön bulma, temel fikirleri ayırt etme ve bilgiyi değerlendirme konusunda daha avantajlı ve daha yetkin konumda olabilirler. Diğer taraftan, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları, konu alanı dolayısıyla internet kaynaklarına daha az gereksinim duymakta olabilir. Dolayısıyla web konusunda daha az deneyim sahibi olmaları, çevrimiçi bilgi arama stratejilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Tablo 3.7'de ÇBAS puanlarının günlük internet kullanım süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 3.7. *ÇBASE Puanının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	1.192	3	.397	.679	.565
Gruplar İçi	1084.347	1854	.585		
Toplam	1085.539	1857			

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ÇBAS puanları günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3,1854)}$=.679; p>.0125). Buna göre, internette geçirilen zamanın çevrimiçi bilgi arama stratejileri üzerinde etkisinin olmadığını söylemek olanaklıdır.

3.4. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından incelenmiş, bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin incelenmesinde t-testi, sınıf düzeyi, bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerinin incelenmesinde ise varyans analizleri kullanılmıştır. Aynı veri seti üzerinde birden fazla analiz gerçekleştirildiği için Bonferroni düzeltmesi

gerçekleştirilmiş, buna göre sonuçlar .0125 (.05 / 4) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Medya okuryazarlığı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. *MODBÖ Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları*

Grup	n	x̄	ss	sd	t	p
Kadın	1258	3.85	.664	1856	-1.031	.303
Erkek	600	3.88	.679			

Tablo 3.8'deki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=-1.031$; $p>.0125$). Bu sonuca göre kadın öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı puanı ($\bar{x}=3.85$) ile erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı puanı ($\bar{x}=3.88$) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Medya okuryazarlığı puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. *MODBÖ Puanının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	5.579	3	1.860	4.177	.006
Gruplar İçi	825.511	1854	.445		
Toplam	831.090	1857			

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3,1854)}=4.177$; $p<.0125$). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve Levene Testinde grupların türdeşliği şartı sağlandığından ($p>.05$) Tukey HSD değerleri incelenmiştir.

Tablo 3.10. *MODBÖ Puanının Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Sonuçları*

n=1858	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
1. sınıf	-	.05392	-.07585	-.08435
2. sınıf		-	**-.12977***	-.13827
3. sınıf			-	.00850
4. sınıf				-

Tablo 3.10'a göre, Tukey HSD sonuçları; 2. sınıfta bulunan öğretmen adaylarının; 3. sınıfta bulunan öğretmen adaylarından daha düşük medya okuryazarlığı düzeyine sahip olduğunu ve bu farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Medya okuryazarlığı puanlarının bölüme göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. *MODBÖ Puanının Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	16.155	11	1.469	3.327	.000
Gruplar İçi	814.935	1846	.441		
Toplam	8311.090	1857			

Tablo 3.11'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı puanları bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(11,1846)}$=3.327; p<.0125). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve Levene Testinde grupların türdeşliği şartı sağlanamadığından (p<.05) Tamhane's T2 değerleri incelenmiştir.

Tablo 3.12. *MODBÖ Puanının Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tamhane's T2 Sonuçları*

n=1858	BÖTE	Sınıf	Sosyal	Resim	Okul Ö.	Fransızca	Almanca	PDR	İşitme	İngilizce	İ.Ö.Mat	Zihin
BÖTE	-	.02013	.03669	.15790	-.06014	-.08746	.00197	.07552	-.00822	-.11518	.17889	-.10225
Sınıf		-	.01656	.13777	-.08027	-.10759	-.01816	.05539	-.02835	-.13531	.15876	-.12238
Sosyal			-	.12121	-.09683	-.12414	-.03472	.03883	-.04491	-.15187	.14220	-.11368
Resim				-	-.21804	-.24535	-.15593	-.08238	-.16612	-.27308	.02099	-.26015
Okul Ö.					-	-.02732	.06211	.13566	.05192	-.05504	.23903	-.04211
Fransızca						-	.08942	.16298	.07923	-.02773	.26634	-.01479
Almanca							-	.07355	-.01019	-.11715	.17692	-.10422
PDR								-	-.08374	-.19070	.10337	-.17777
İşitme									-	-.10696	.18711	-.09402
İngilizce										-	**.29407***	.01293
İ.Ö.Mat											-	**-.28113***
Zihin												-

Tablo 3.12'ye göre, Tamhane's T2 sonuçları; İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının, İngilizce Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarından daha düşük medya okuryazarlığı düzeyine sahip olduğunu

ve bu farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. İngilizce lehine ortaya çıkan bu farklılığın bu bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dilleri sayesinde farklı kültürlerdeki medyalara ilişkin bilgi sahibi olarak, farklı kültürlerin medya mesajlarını deneyimleyerek daha etkin bir eleştirel bakış açısı, çözümleme ve değerlendirme becerisi edinmelerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Medya okuryazarlığı puanlarının günlük internet kullanım süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. *MODBÖ Puanının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	.943	3	.314	.702	.551
Gruplar İçi	830.147	1854	.448		
Toplam	831.090	1857			

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı puanları günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3,1854)}$=.702; p>.0125). Buna göre, internette geçirilen zamanın medya okuryazarlığına etkisinin olduğunu söylemek olanaklı değildir.

3.5. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Düzeyleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmen adaylarının ÇBAS düzeyleri ile medya okuryazarlığı düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı hesaplanmıştır. Buna yönelik analiz sonuçları Tablo 3.14'te verilmektedir.

Tablo 3.14. *ÇBASE ile MODBÖ Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı Sonuçları*

n=1858	ÇBASÖ	MODBÖ
ÇBASÖ	-	.534**
MODBÖ	.534**	-

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 3.14 incelendiğinde Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri ile Medya Okuryazarlığı Puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0.01).

İstatistiksel açıdan anlamlı olan bu ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (r=.534). Bu doğrultuda, medya okuryazarlığı düzeyinin artıkça, çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyinin de arttığı (ve tersi) sonucuna varılabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular kapsamında çıkarılan sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışmalara yer verilmiştir. Son olarak sonuçlar kapsamında araştırmacılar ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Araştırma öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi, varsa bu ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ÇBASE ve MODBÖ ile veriler toplanmış ve toplanan veriler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın doğrultusunda ÇBASE ve MODBÖ ile veriler toplanmış ve toplanan veriler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Verilerin analizi ve istatistiksel testlerle elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri $\bar{X}$=4.05 olarak belirlenmiştir. Bu ortalama öğretmen adaylarının orta düzeyde çevrimiçi bilgi arama stratejisi düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.
- Öğretmen adaylarının ÇBASE'deki faktörlerden aldıkları puanlara "göre her bir faktörün düzeyleri kaybolma stratejisi için düşük; değerlendirme, amaçlı düşünme, deneme yanılma, temel fikirleri ayırt etme ve kontrol stratejisi için yüksek; problem çözme stratejisi için orta şeklinde belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ortalama üstü olarak belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının MODBÖ'deki faktörlerden aldıkları puanlar yüksekten düşüğe "Bilgi sahibi olma" "Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme" ve "Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme" şeklinde sıralanmaktadır.
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanının bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının; İlköğretim Matematik

Öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarından daha yüksek çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanının günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık puanının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık puanının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, 2. sınıfta bulunan öğretmen adaylarının; 3. sınıfta bulunan öğretmen adaylarından daha düşük medya okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık puanının bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının, İngilizce Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarından daha düşük medya okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık puanının günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile medya okuryazarlık puanları arasında 0.01 düzeyinde, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.2. Tartışma

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının karşılaştıkları bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri, doğruluğunu kontrol edebildikleri, gerçekleştirdikleri sorguları amaca yönelik belirledikleri ve arama amaçları doğrultusunda daha özel sorgular kullandıkları, arama yaparken düşünme becerilerini işe koştukları söylenebilir. Ayrıca alternatif yöntemler kullanarak doğru, ilgili bilgiye ulaşmaya çalıştıkları, metin içerisindeki ana fikri yakalamakta sorun yaşamadıkları, donanımsal ve yazılımsal kaynaklarını sorunsuz kullandıkları, karşılaştıkları problemleri

kendi kendilerine çözme yoluna gittikleri yorumu yapılabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının webde gezinirken yön bulmada ve internetin karmaşıklığı ile başa çıkmada düşük düzeyde sorun yaşadıkları ifade edilebilir. Çaka, Doğan ve Şahin (2016) çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinde hem genel hem de alt boyutlar bağlamında benzer bir şekilde dağılım gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmadaki sonuçlara paralel olarak değerlendirme, amaçlı düşünme, deneme-yanılma, temel fikirleri ayırt etme ve problem çözme stratejilerine ait ortalamalarının orta düzeyde, kaybolma stratejisine ait ortalamalarının düşük düzeyde, kontrol stratejisine ait ortalamalarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda alanyazındaki bu bulgu ile araştırmada ulaşılan bulgunun birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna varılabilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu görülmüştür. Buna göre, öğretmen adaylarının genel olarak, medya araçlarını etkin ve etkileşimli kullanabilen, kitle iletişim araçlarında verilen mesajları doğru bir şekilde çözümleyebilen ve eleştirebilen bireyler olduğu söylenebilir. Deveci ve Çengelci (2008, s. 36) Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Som ve Kurt (2012) BÖTE öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Aybek ve Demir (2013) lise düzeyi öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazında yer alan bu çelişkili bulgular göz önüne alındığında araştırma bulguları ile hem örtüşen hem de çelişen bulgular olduğu görülmektedir. Buna göre yapılmış çalışmalar ile bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular arasındaki farkların araştırma örneklemleri arasındaki farklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırma sonucuyla örtüşen ve çelişen bulgular olduğu görülmektedir. Large, Beheshti ve Rahman (2002), ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeninin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinde etkili olduğunu belirlemişler ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden; daha fazla sorgu oluşturdukları,

daha fazla bağlantı takip ettikleri ve araştırma etkinliklerinde daha aktif davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Tsai v.d., (2012), Sırakaya ve Çakır (2014) ve Turan vd. (2015) öğretmen adayları ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında farklılığa neden olmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazındaki bu bulgular göz önüne alındığında araştırma sonuçları arasındaki bu farklılıkların yaş ve eğitim süresi gibi örneklemler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama strateji düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama strateji seviyelerinin benzer olduğu yorumu yapılabilir. Sosyal ağ kullanan öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çaka, Doğan ve Şahin (2016) eğitim düzeyi arttıkça çevrimiçi bilgi arama stratejilerine sahip olma düzeyinin arttığını ve yükseköğretim öğrencileri en gelişmiş bilgi arama stratejilerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak söz konusu çalışmadan farklı olarak bu araştırmada katılımcı grubunun tamamı aynı eğitim düzeyinde bireylerden meydana gelmekte ve örneklem dağılımı yönünden farklılıklar içermektedir. Bu noktada Whitmire (2003, s. 139-140) daha gelişmiş epistemolojik düzeyine sahip olan öğrencilerin araştırma konularında daha etkin olduklarını, daha çeşitli arama tekniklerini kullandıklarını, önceden edindikleri bilgileri değerlendirerek eleştirebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca Urquhart ve Rowley (2007, s. 1195) öğrencilerin alan bilgi seviyelerinin arama tekniklerinin gelişimiyle paralel şekilde değiştiğini ifade etmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sürenin, edindikleri deneyimlerin ve hizmet öncesi eğitimlerinin karakteristik özelliklerinin epistemolojik inançlarını ve öğrenim gördükleri alana ilişkin bilgilerini attıracak özelliklerde olmadığı ön görülmektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama strateji düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bulgular sonucunda İngilizce bölümü, Almanca bölümü ve İlköğretim Matematik bölümü öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyine sahip olmaları; İngilizce dilinde hazırlanmış çevrimiçi kaynakların çeşit ve sayı olarak üstünlüğü, bilim dilinde İngilizcenin egemenliği, bunun yanında, internet araçlarının, metaforlarının ve terimlerinin genel olarak İngilizce kökenli olması,

dolayısıyla İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu dile hâkim olmalarıyla açıklanabilir. Böylece, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları, internette yön bulma, temel fikirleri ayırt etme ve bilgiyi değerlendirme konusunda daha avantajlı ve daha yetkin konumda olabilirler. Diğer taraftan, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları, konu alanı dolayısıyla internet kaynaklarına daha az gereksinim duymakta olabilir. Dolayısıyla web konusunda daha az deneyim sahibi olmaları, çevrimiçi bilgi arama stratejilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca araştırmanın bir başka bulgusunda İngilizce bölümü öğretmen adayları ile İlköğretim Matematik bölümü öğretmen adayları arasında benzer bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna paralel şekilde medya okuryazarlık düzeyleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasında bulunan pozitif yönlü anlamlı ilişki de göz önüne alındığında bu bulguların araştırmanın bu sonucunu destekler ve açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre internette geçirilen zamanın çevrimiçi bilgi arama stratejileri üzerinde etkisinin olmadığını söylemek olanaklıdır. Araştırmada elde edilen bu bulgunun tersine Çaka, Doğan ve Şahin (2016) çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin günlük internet kullanımına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre günlük internet kullanım süresi fazla olan öğrencilerin bilgi arama stratejileri düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak söz konusu bu çalışmadaki katılımcılar farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Turan v.d. (2015) ise çalışmalarında öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin günlük internet kullanımına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle araştırma bulguları arasında ortaya çıkan bu farkın örneklem özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Aktı (2011) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Tuncer (2013) ise araştırmasında Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet açısından kadınlar lehine bir farklılık gösterdiği sonucuna

ulaşmıştır. Buna göre alanyazındaki bu bulgunun araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer medya okuryazarlık düzeylerine sahip olmalarının günümüzde internet ve teknoloji kullanımlarının kadın ve erkek bireyler arasında çok yakın seviyelerde olmasından ve buradan hareketle maruz kalınan medya mesajları ve metinlerinin yoğunluğunun benzer olmasından kaynaklandığı öngörülebilir.

Çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. İkinci sınıf düzeyi ve üçüncü sınıf düzeyi arasında farklılaşma olduğu, bu farklılaşmanın ise üçüncü sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarının ikinci sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bu farklılığın üçüncü sınıf derslerinin alan uzmanlığına yönelik olması nedeniyle öğrencileri daha fazla araştırmaya yöneltmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Güven (2014) araştırmasında Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinde birinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmış ve bu farkın ise dördüncü sınıflar lehine olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Som ve Kurt (2012) çalışmalarında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin birinci ve dördüncü sınıflar arasında farklılaştığını, bu farklılığın da dördüncü sınıflar lehine olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça arttığı belirtilmektedir (Güven, 2014, s. 796). Alanyazındaki bu bulgular göz önüne alındığında araştırma sonuçları ile alanyazın bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı farklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın ise İngilizce bölümü, Zihin Engelliler bölümü ve İlköğretim Matematik bölümü öğretmen adayları arasında olduğu görülmüş ve ortaya çıkan farklılaşmanın İlköğretim Matematik bölümü öğretmen adayları aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Özkan (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularında İngilizce bölümü lehine ortaya çıkan farklılığın bu bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dilleri sayesinde farklı kültürlerdeki medyalara ilişkin bilgi sahibi olarak, farklı kültürlerin medya mesajlarını

deneyimleyerek daha etkin bir eleştirel bakış açısı, çözümleme ve değerlendirme becerisi edinmelerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. İlköğretim Matematik bölümü öğretmen adaylarının aleyhine ortaya çıkan medya okuryazarlığı düzeylerindeki anlamlı farkın ise bu bölümde öğrenim göre öğretmen adaylarının medya mesajları ve içeriklerine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları ve maruz kaldıkları medya mesajlarını çözümleme konusunda gerekli becerileri gösterememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yiğit (2015) öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında medya okuryazarlığı ile günlük internet ve televizyon kullanımı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmediğini tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir. Toplanan verilerde öğretmen adaylarının %85.1'i her gün medya yoğun ortamlar olan sosyal ağları kullandığını ifade etmektedirler. Buradan, internet kullanım süresinden daha çok, nitelikli ve amaçlı internet kullanımının bireylerin medya okuryazarlığı düzeyine etki edeceği düşünülmektedir.

Analiz sonuçlarından öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerinin bölüm değişkenlerine göre incelenmesi sonucu İngilizce öğretmenliği adaylarının diğer bölümlere göre her iki alanda da daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenliği eğitimi sırasında öğrencilerin maruz kaldığı medya içeriğinin (edebi eser incelemeleri, sesli, görüntülü medya vs.) daha fazla olması ile açıklanabilir. Bawden (2001, s. 247), bilgi ve dijital okuryazarlıkların sınıflandırmasını yaptığı çalışmasında medya okuryazarlığının diğer okuryazarlıklardan ayrıldığı noktayı eleştirel düşünme becerileri olarak belirtmiş; bilgi arama ve eleştirel düşünme becerilerinin birbirine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Kurt ve Kürüm (2010, s. 23), çalışmalarında medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş, medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında önemli bir araç olduğu sonucuna varmışlardır. Yiğit (2015) çalışmasında öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu bulgular

ışığında, bulunan ilişkinin medya okuryazarlığının ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin ortak noktası olan üstbilişsel beceriler; eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri arasındaki ilişki, bilgi toplumunda medyanın yeni medya olarak şekillenmesiyle de ilişkilendirilebilir. Dijital teknolojilerin medyayı yeniden şekillendirmesi ile dijital okuryazarlık ile medya okuryazarlığının kesişim noktalarının artması; iletişim teknolojilerinin artık yüksek oranda kabul görmesi ile birlikte öğretmen adaylarının internet kullanımının da sıradanlaşması ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar kapsamında gelecekteki araştırma ve uygulamalara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

Tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerin bilgiye en çok internet üzerinden ulaştıkları düşünüldüğünde, ilkokuldan yükseköğretime tüm kademelerde doğru bilgiye erişmenin önemi üzerinde durulmalı ve buna yönelik eğitimler verilmelidir. İlköğretim müfredatında bir medya okuryazarlığı dersi vardır, ancak bu ders seçmeli olarak yer almaktadır. İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm seviyelerdeki bilgisayar odaklı eğitim programlarına öğrencilere internet üzerinden kaynağa erişme, etkili arama teknikleri, görsellerde arama vb. konularda yönergelerin verildiği kısımlar eklenebilir.

Hem medya okuryazarlığının hem de çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin bireylerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimlerin planlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması

Eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı ve bilgi arama stratejileri boyutunda önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin de ölçüldüğü bir araç eklenerek araştırmanın boyutu genişletilebilir.

Öğretmenlerin ve üniversite öğretim elemanlarının da medya okuryazarlığı ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeylerine bakılabilir. Gerekli görülmesi halinde, personele yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

Bu araştırmada toplanan veriler öz raporlamaya dayandığından, gelecekteki araştırmalar nitel verilerle desteklenerek derinlemesine bir inceleme yapılabilir.

Araştırma deneysel bir araştırma modeli ile desteklenerek, çok boyutlu bir yapı kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Aktı, A. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

American Academy of Pediatrics-AAP. (1999). Media Education, American Academy of Pediatrics Committee on Public Education. *Pediatrics, 104* (2), 341-343.

Angell, H. M. (2005). *What Music Videos Teach At-risk Adolescent Girls: Making a Case for Media Literacy Curriculum.* University of Florida. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida

Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(168).

Aufderheide, P. (1992). *Media literacy: a report of national conference on media literacy*. Washinton, DC: The apsen instute.

Aybek, B., & Demir, U. R. (2013). Lise Öğrencilerinin Medya Ve Televizyon Okuryazarlik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2).

Baker, F.W. (2012). *Media Literacy in The K-12 School*, Washington: İste Publishing.

Barrett, A. (2005). The information-seeking habits of graduate student researchers in the humanities. *Journal of Academic Librarianship, 31*(4), 324-331.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation,57(2),* 218-259.

Becker, N. J. (2003). Google in perspective: understanding and enhancing student search skills. *New Review of Academic Librarianship, 9*(1), 84-100.

Belkin, N. J. (1993). Interaction with texts: Information retrieval as information seeking behavior. *Information retrieval, 93,* 55-66.

Belkin, N. J., Oddy, R. N. ve Brooks, H. M. (1982). ASK for information retrieval: part I. background and theory. *Journal of Documentation, 38*(2), 61-71.

Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.

Bilici, İ.E. (2011). *Türkiye'de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Bober, M. (2004) *Young People Online: Emerging Meanings in the Production and Consumption of Web-based Content* Manchester: Manchester Metropolitan University

Boon, S., Johnston, B. ve Webber, S. (2007). A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation, 63*(2), 204-228.

Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carlsson, U. (2009). Young People in the European Digital Media Landscape Challenges and Opportunities, (Dok.14). pp. 125-132. In: Media literacy in Europe Controversies, Challenges and Perspectives (Ed. Patrick Verniers). Bruxelles: EuroMeduc.

Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). New York: Routledge.

Commission of the European Communities (2007a) *Report on the results of the public consultation on media literacy*. Brussels: European Commission

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Boston, MA: Pearson Education.

Çaka, C., Doğan, E. ve Şahin, Y. L. (2016). Sosyal Ağ Kullanan Öğrencilerin Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-13.

Çinelioğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Dalgleish, A. ve Hall, R. (2000). Uses and perceptions of the World Wide Web in an information-seeking environment. *Journal of Librarianship and Information Science, 32*(3), 104-16.

Deveci, H., ve Çengelciİ, A. G. T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2),

36

Drabenstott, K. M. (2003). Do nondomain experts enlist the strategies of domain experts?. *Journal of American Society for Information Science and Technology, 54*(9), 836-854.

Ellis, D. (1989). A behavioural approach to information retrieval system design. *Journal of Documentation, 45*(3), 171-212.

Ellis, D., Cox, D. ve Hall, K. (1993). A comparison of the information seeking patterns of researchers in the physical and social sciences. *Journal of Documentation, 49*(4), 356-369.

Ertek, Z.Ö. (2013) *Sınıf öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Fast, K. V. ve Campbell, D. G. (2004). "I still like Google": University student perceptions of searching OPACs and the web. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, *41*(1), 138-146.

Fedorov, A. (2003). *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions* (First Edition). A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean, UNESCO Paris: MENTOR

Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Grant, I. (2004) *Young people's relationships with digital media: the good, the bad, and the (occasionally) ugly* Paper presented at Digital Generations conference, Institute of Education, London

Green, L. (2010). The internet: an introduction to new media. Berg. s.177

Griffiths, J. R. ve Brophy, P. (2005). Student searching behavior and the web: use of academic resources and Google. *Library Trends, 53*(4), 539-554.

Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 787-800.

Heins, M., ve Cho, C. (2003). *Media literacy: An alternative to censorship* (2.baskı)

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy.* California: Sage Publications.

Hobbs, R., & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy: Teaching digital media and popular culture in elementary school*. Corwin Press.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6. baskı). Boston, MA: Pearson Education.

Ingwersen, P. (1992). *Information Retrieval Interaction*. London: Taylor Graham.

Ingwersen, P. ve Jarvelin, K. (2005). *The Turn. Integration of Information Seeking and Retrieval in Context*. Springer: Dordrecht.

ISTE Standards for Students, ©2016a, ISTE® (International Society for Technology in Education), iste.org (Erişim Tarihi: 20.08.2016)

ISTE Standards for Teachers, ©2016b, ISTE® (International Society for Technology in Education), iste.org (Erişim Tarihi: 20.08.2016)

Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online*, *8*(3), 798-808.

Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kartal, O.Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Kejanoğlu, D.B. "Türk Medyasında Haberin Manipülasyonu Ve Dezenformasyon" *Medya Okuryazarlığı*, Parşömen Yayınları, İstanbul 2011, 261-268.

Koçak, B. (2011). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları (Erzurum İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, *42*(5), 361-371.

Kurt, A. A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.

Large, A., Beheshti, J. ve Rahman, T. (2002). Gender differences in collaborative web searching behavior: an elementary school study. *Information Processing & Management*, *38*(3), 427-443.

Lawson, T. and Comber, C. (2000) 'Censorship, the Internet and schools: a new moral

panic?' *The Curriculum Journal* 11(2): 273-285

Lee, A. Y. L. (2010a). Media education: Definitions, approaches and development around the globe. *New horizons in education*. 53(3).

Lister, M., J. Dovey, S. Giddings et.al. (2003). *New Media: A Critical Introduction.* (First Edition). New York: Routledge

Luke, C. (1999). Media and culturel studies in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42*(8), 622-626.

Marchionni, G. (1989). Information-seeking strategies of novices using a full-text electronic encyclopedia. *Journal of the American Society for Information Science, 40*(1), 54-66.

Masterman, L. (1993). ―The Media Education Revolution‖. *Canadian Journal of Educational Communication, 22* (1), pp. 5-14.

Naza, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Nicholas, D., Huntington, P., Jamali, H. R., Rowlands, I. ve Fieldhouse, M. (2009). Student digital information-seeking behaviour in context. *Journal of Documentation, 65* (1), 106 - 132.

Pekman, C. (2005). Avrupa Birliğinde Medya Okuryazarlığı. *Medya Okuryazarlığı*, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul.

Potter, J. W. (2005). *Media Literacy.* Thousand Oaks and CA: Sage Publications.

Potter, J. W. (2008). *Media Literacy (4th Edition).* Sage Publications.

Prabha, C., Connaway, L.S., Olszewski, L. ve Jenkins, L.R. (2007). What is enough? Satisficing information needs. *Journal of Documentation, 63*(1), 74-89

Robson, A. ve Robinson, L. (2013). Building on models of information behaviour: linking information seeking and communication. *Journal of Documentation, 69*(2), 169-193.

Rowley, J. ve Urquhart, C. (2007). Understanding student information behaviour in relation to electronic information services: lessons from longitudinal monitoring and evaluation, Part I. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 58*(8), 1162-1174.

Saracevic, T. (1996). Modeling Interaction in Information Retrieval (IR): A Review and Proposal. *Proceedings of the ASIS annual meeting, 33*, 3-9.

Sırakaya, M. ve Çakır, H. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama

stratejilerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2),191-206.

Silverblatt, A., Ferry, J., & Finan, B. (2015). *Approaches to media literacy: A handbook*. Routledge. s.6-10

Som, S., & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119

Sur, E. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.

Şıklar, E. ve Özdemir, A. (Ed.). (2013). *İstatistik-II*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tanrıkulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileri ile zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Taşkın, İ. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Thatcher, A. (2008). Web search strategies: the influence of web experience and task type. *Information Processing and management, 44*, 1308-1329.

Thoman, E. (1990). New Directions in Media Education‖. *An International Conference at the University of Toulouse*, France. The First Global Conference on Media Education. (Eds: E. Bevort, J. Savino, C. Bazalgette) Published by BFI, CLEMI and UNESCO in 1992.

Thoman, E. (2009). Skills and strategies for media education. *Edutucational leadership*. 56, 50-54.

Thoman, E. and T. Jolls. (2008). Literacy for the 21st. Century An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education.

Timmers, C. F. ve Glas, C. A. (2010). Developing scales for information-seeking behaviour. *Journal of Documentation*, *66*(1), 46-69.

Tsai, M. J. (2009). Online Information Searching Strategy Inventory (OISSI): A quick version and a complete version. *Computers & Education*, *53*(2), 473-483.

Tsai, M. J., Liang, J. C., Hou H. T. ve Tsai, C. C. (2012). University students' online

information searching strategies in different search contexts. *Austalasian Journal of Educational Technology, 28*(6), 881-895.

Tsai, M. J., ve Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: the role of internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International, 40*(1), 43-50.

Tuncer, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuzyazarlık düzeyleri: İzmir örneklemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

Turan, Z., Reisoğlu, İ., Özçelik, E. ve Göktaş, Y. (2015). Öğretmenlerin çevrimiçi bilgi araa stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 1-16.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2016). Büyük Türkçe Sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts (Erişim tarihi: 14.04.2016)

Urquhart, C. ve Rowley, J. (2007). Understanding student information behaviour in relation to electronic information services: lessons from longitudinal monitoring and evaluation, Part 2. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 58*(8), 1188-1197.

Urquhart, C., Thomas, R., Lonsdale, R., Spink, S., Yeoman, A., Fenton, R. ve Armstrong, C. (2003). Uptake and use of electronic information services: trends in UK higher education from the JUSTEIS project. *Program, 37*(3), 168-180.

Uysal, M. (2006). *Medya ve şiddet.* Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.

Valentine, B. (1993). Undergraduate research behaviour: using focus groups to generate theory. *Journal of Academic Librarianship, 19*(5), 300-304.

Whitmire, E. (2002). Disciplinary differences and undergraduates' information-seeking behaviour. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 53*(8), 631-638.

Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library and Information Science Research, 25*(2), 127-42.

Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation, 55*(3), 249 - 270.

Xhang, X., Anghelescu, H. G. B. ve Yuan, X. (2005). Domain knowledge, search behaviour, and search effectiveness of engineering and science students: an exploratory study. *Information Research, 10*(2).

Yılmaz, E. (2013*). Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi

Yiğit, Z. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi

Yoon, J. (2007). Media Education: Benefits for Students and Teachers at Alternative High Schools. Temple University, AMLA 2007 Research Summit.

EKLER

EK-1. Veri toplama aracı

Değerli katılımcı,

Bu veri toplama aracı bilimsel bir çalışmada kullanılmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca akademik amaçlarla değerlendirilecektir. Sorulara eksiksiz ve içten ve doğru cevaplar vermeniz çalışmanın başarısı için büyük önem taşımaktadır. İlgi ve katkınız için teşekkür ederiz.

Arş.Gör. İsmail TATAR
Yrd.Doç.Dr. Yusuf Levent ŞAHİN

1. Cinsiyetiniz: E ◯ K ◯
2. Doğum Yılınız: …….
3. Bölümünüz (Lütfen yazınız): ……
4. Sınıfınız : ① ② ③ ④
5. Aşağıdaki kitle iletişim araçlarını kullanım sıklığınıza ilişkin uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Her gün	Haftada birkaç kez	Haftada bir	Ayda bir	Hiçbir zaman
Basılı gazeteler					
Basılı dergiler					
Gazetelerin web siteleri					
Dergilerin web siteleri					
Televizyon haber bültenleri					
Haber programları dışındaki televizyon programları					
Radyo					
Haber odaklı web siteleri					
Bilgi odaklı web siteleri (Blog, Wiki, Sözlükler vb.)					
Sosyal ağ siteleri (Facebook, Twitter, vb.)					

6. Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz?

   ◯ 0-1 yıl ◯ 1-3 yıl ◯ 3-5 yıl ◯ 5 ve daha fazla

7. Gün içerisinde internette ne kadar zaman geçiriyorsunuz?

   ◯ 0-1 saat ◯ 1-3 saat ◯ 3-5 saat ◯ 5 ve daha fazla

8. Ne sıklıkla webde bilgi arıyorsunuz?
   ◯ Her gün ◯ Haftada birkaç kez ◯ Haftada bir ◯ Ayda bir ◯ Hiçbir zaman

	Lütfen aşağıdaki ifadeleri 1.Bana hiç **uymuyor** – 6. Bana tamamen uyuyor aralığında değerlendiriniz	Bana hiç **uymuyor**					Bana tamamen uyuyor
1.	İnternette arama yaparken ne yapacağımı bilmiyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥
2.	İnternette arama yaparken her zaman kaybolmuşum hissine kapılırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
3.	Bir veri tabanından aradığım bilgiyi bulamadığım zaman diğer veri tabanlarını denerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
4.	Belli bir web sitesine onun URL'siyle nasıl bağlanacağımı bilirim.	①	②	③	④	⑤	⑥
5.	Web'den bulduğum bilgiler arasındaki ilişkileri sürekli değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤	⑥
6.	Internet Explorer veya Netscape gibi bir web tarayıcısını kullanmayı bilirim.	①	②	③	④	⑤	⑥
7.	Farklı web sitelerinden topladığım bilgileri karşılaştırırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
8.	Arama yaparken ortaya çıkan problemler beni hayal kırıklığına uğrattığı zaman yeni çözümler düşünürüm.	①	②	③	④	⑤	⑥
9.	Çevrimiçi aramaya başlamadan önce hedeflerimi belirlerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
10.	Çevrimiçi aramanın amacını sürekli kendime hatırlatırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
11.	Bazen aramaya ara verip, hangi bilgilerin hala eksik olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤	⑥
12.	Bir web sitesindeki bilginin referans göstermeye değip değmediğine karar veririm.	①	②	③	④	⑤	⑥
13.	Aramam başarılı olmayınca başka arama motorlarını denerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
14.	İnternetten arama yaparken her zaman tedirgin hissederim.	①	②	③	④	⑤	⑥
15.	Yeterli bilgiye ulaşamadığımda, bana referans olabilecek ve bilgiye ulaştırabilecek başka web sitelerini denerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
16.	Genellikle kullanabileceğim anahtar kelimeleri önceden düşünürüm.	①	②	③	④	⑤	⑥
17.	Elimden geldiğince her web sitesinde sağlanan ana düşünceleri seçmeye çalışırım	①	②	③	④	⑤	⑥
18.	Belli başlı bilgiyi yakalamak için web sayfalarındaki başlıklara ve bağlantılara bakarım.	①	②	③	④	⑤	⑥
19.	Arama motorları tarafından sağlanan gelişmiş arama seçeneklerini nasıl kullanacağımı bilirim.	①	②	③	④	⑤	⑥
20.	Çevrimiçi olarak aramama nasıl başlayacağımı bilmiyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥
21.	Bir web sayfasındaki ana fikirleri yakalayabilmek için başlıklara ve bağlantılarına bakarım.	①	②	③	④	⑤	⑥
22.	Web'den bulduğum verileri nasıl derleyip sunacağımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤	⑥
23.	Arama sırasında oluşan herhangi bir sorunu çözmek için elimden geleni yaparım.	①	②	③	④	⑤	⑥
24.	Aradığım bilgiden nasıl yararlanacağımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤	⑥
25.	Çözemediğim sorunlarla karşılaştığımda genellikle, aramayı bırakırım.	①	②	③	④	⑤	⑥

Kitle iletişim araçları elektronik veya yazılı basın organlarını (radyo, gazete, dergi, televizyon vb.) anlatmak için kullanılan bir terimdir. Lütfen aşağıda verilen maddeleri bu açıklamayı göz önüne alarak değerlendiriniz	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Ara	Sıklıkla	Her Zaman
1. Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	①	②	③	④	⑤
2. Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet vb. değerlerin farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
3. Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme, eğlendirme vb.) oluşturulduğunu fark ederim.	①	②	③	④	⑤
4. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	①	②	③	④	⑤
5. Kitle iletişim araçlarında verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	①	②	③	④	⑤
6. Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	①	②	③	④	⑤
7. Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel ve sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	①	②	③	④	⑤
8. Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.	①	②	③	④	⑤
9. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	①	②	③	④	⑤
10. Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	①	②	③	④	⑤
11. Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	①	②	③	④	⑤
12. Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olacağını bilirim.	①	②	③	④	⑤
13. Kitle iletişim araçlarında yanlı habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
14. Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.	①	②	③	④	⑤
15. Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	①	②	③	④	⑤
16. Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geride kalan) mesajların farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
17. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.	①	②	③	④	⑤

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	:	İsmail TATAR
Yabancı Dil	:	İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı	:	AFYON / 1981
E-Posta	:	ismailtatar@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Eğitim:

- 2012, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.
- 2000, Çay Çok Programlı Lisesi.

Mesleki:

- 2013 - , Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- 2012, Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Demir, K., Aydin, B., Ersoy, N. S., Kelek, A., Tatar, İ., Kuzu, A., & Odabasi, H. F. (2015). Visiting digital fluency for pre-service teachers in Turkey. World Journal on Educational Technology, 7(1), 01-08.
- Tatar,İ., Şahin Y.L.(2015), Problem Çözme Becerilerinin Programlama Dilleri Dersi Başarısı ile İlişkisinin Belirlenmesi, 9. International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS2015),Afyon, Turkey. 20-22 Mayıs 2015.
- "Farklı Fiziksel Ortamlarda Gerçekleştirilen Çoklu Görev Durumlarının Bilişsel Yük ve Başarıya Etkisi" 115K773 Numaralı Tübitak Projesi (Bursiyer)