



Bilgi Yönetimi Dergisi

Cilt: 7 Sayı: 2 Yıl: 2024

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/by>



Hakemli Makaleler

Araştırma Makalesi

Makale Bilgisi

Gönderildiği tarih: 03.10.2024

Kabul tarihi: 24.12.2024

Yayınlanma tarihi: 31.12.2024

Article Info

Date submitted: 03.10.2024

Date accepted: 24.12.2024

Date published: 31.12.2024

Anahtar Sözcükler

Kırıkkale Üniversitesi, Bilgi Okuryazarlığı, Öz-Yeterlilik

Keywords

Kırıkkale University, Information Literacy, Self-Efficacy

DOI numarası

10.33721/by.1560442

ORCID

0000-0002-6689-1745 (1)

0000-0001-5329-2420 (2)



Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi: Kırıkkale Üniversitesi Örneği*

Evaluation of Information Literacy Self-Efficacy of University Students: The Case of Kırıkkale University

Erol YILMAZ

Kırıkkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi, erolyilmaz@kku.edu.tr

Ali KAVAK

Kırıkkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi, alikavak@kku.edu.tr

Öz

Araştırmanın amacı, Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören lisans ve ön lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri etkileyen demografik ve akademik faktörleri incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin bilgiye erişim tercihlerini ve bilgi okuryazarlığı eğitimi beklentilerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. İstatistiksel olarak yeterli kabul edilen örneklem büyüklüğünün oldukça üzerine çıkılarak, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören lisans ve ön lisans öğrencileri arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle toplam 881 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak 28 maddeli “Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmış, verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları tercih edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği çalışma örneklemine göre test edilmiş, hipotezlerin değerlendirilmesinde t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin orta-yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. En yüksek öz-yeterlilik “bilgi ihtiyacının tanımlanması” kategorisinde gözlemlenirken, en düşük öz-yeterlilik “bilgi iletimi” kategorisinde tespit edilmiştir. Fakülte/yüksekokul, akademik başarı ve veri tabanı kullanımı öz-yeterliliği etkileyen faktörler olarak belirlenmiş, cinsiyet ve sınıf düzeyinin ise anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, disipline özgü yaklaşımların, dijital kaynakların etkin kullanımının ve özel eğitim programlarının önemini vurgulamakta, üniversite eğitimi boyunca bu becerilerin sistematik olarak geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesinde öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliliklerini inceleyen ilk araştırma olması, örneklem büyüklüğü ve farklı akademik birimleri (fakülte/meslek yüksekokulu) kapsayan yapısıyla özgündür. Ayrıca, güncel teknolojik gelişmeleri ve yapay zekâ araçlarının kullanımını da dikkate alarak bilgi okuryazarlığı alanına yeni bir perspektif sunmaktadır.

Abstract

The aim of the study is to determine the information literacy self-efficacy levels of undergraduate and associate degree students studying at Kırıkkale University and to examine the demographic and academic factors affecting these levels. It also aims to reveal students' information access preferences and information literacy education expectations. In this study, survey model, one of the quantitative research designs, was used.

*Bu makalenin araştırma ve yayın süreci “Araştırma ve Yayın Etiğine” uygun şekilde yürütülmüştür.

Data were collected from a total of 881 students by simple random sampling method among undergraduate and associate degree students studying at Kırıkkale University in the 2023-2024 academic year, well above the sample size considered statistically sufficient. The 28-item “Information Literacy Self-Efficacy Scale” was used as a data collection tool, and SPSS and AMOS programs were preferred for data analysis. The validity and reliability of the scale were tested according to the study sample, and t-test, ANOVA and correlation analyzes were applied to evaluate the hypotheses. The results of the study show that students' information literacy self-efficacy levels are at medium-high level. The highest self-efficacy was observed in the category of “identification of information need”, while the lowest self-efficacy was found in the category of “information communication”. Faculty/college, academic achievement and database use were determined as factors affecting self-efficacy, while gender and grade level were found to have no significant effect. In addition, students who received information literacy training were found to have higher self-efficacy. These findings emphasize the importance of discipline-specific approaches, effective use of digital resources and special training programs, and point to the need to systematically develop these skills throughout university education. This study is unique in that it is the first study to examine the information literacy self-efficacy of students at Kırıkkale University, its sample size and its structure covering different academic units (faculties/vocational schools). In addition, it offers a new perspective to the field of information literacy by considering current technological developments and the use of artificial intelligence tools.

1. Giriş

Bilginin hızla üretildiği ve yayıldığı içinde bulunduğumuz çağda, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı 21. yüzyılın en kritik becerilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bilgi okuryazarlığı, Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association [ALA]) tarafından “bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bunu fark etme, gerekli bilgiyi bulma, değerlendirme ve etkili bir şekilde kullanma becerisi” olarak tanımlanmıştır (ALA, 1989). Değişik kaynaklardan bilgiye erişme, bu bilgiyi kullanma ve değerlendirme yeteneği olan bilgi okuryazarlığı, bireylerin karmaşık bilgi dünyasında etkin bir şekilde gezinmelerine olanak tanıyan temel bir yetkinliktir. Rader (1991) bilgi okuryazarlığını, bir problemin çözümü veya bir işin gerçekleştirilmesi için gerekli bilginin etkin bir şekilde elde edilmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlarken; Bruce (2013) ise bilgi okuryazarlığını, çeşitli kaynaklardan bilgiye erişim, bu bilgiyi kullanma ve değerlendirme yeteneği olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, hem bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen hem de onları bilgiye dayalı dünyada rekabetçi kılan kritik bir unsurdur.

Bilgi okuryazarlığı konusu, son yıllarda giderek artan bir ilgi görmektedir. Literatürde, üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerini ve öz-yeterlilik algılarını inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Adıgüzel, 2011, 2014; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Bakırcı ve Günbatar, 2017; Çakın, 1998; Dedebali ve Daşdemir, 2019; Gömlüksiz, Kan ve Bozpolat, 2013; Gürdal, 2000; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; İzci ve Koç, 2012; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001; Önal ve Çetin, 2014; Özel, 2014; Argon, Öztürk ve Kılıçaslan, 2008; Polat, 2005a, 2005b, 2006; Tuncer ve Dikmen, 2018; Usluel, 2006; Yasa, 2018). Bu çalışmalar, bilgi okuryazarlığının akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamakta ve yükseköğretim kurumlarının bu becerileri geliştirmedeki rolünün önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı eğitimi ve diğer okuryazarlık eğitimlerinin tüm öğretim programlarına entegrasyonunun gerekliliği vurgulanarak öğrencilerin bu becerileri kazanmalarındaki önem belirtilmektedir.

Bilgi okuryazarlığı, özellikle yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler için kritik bir öneme sahiptir. Üniversite eğitimi, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerini, araştırma yapmalarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini arttırmalarını gerektirmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerileri, öğrencilerin bu süreçte ihtiyaç duydukları bilgiyi etkili bir şekilde bulma, değerlendirme ve kullanma konusunda yetkin olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, hızla değişen iş dünyasında ve toplumda, mezunların yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedendir ki, bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Polat, 2012; Polat ve Odabaş, 2008). Bu durum, 2024-2028 yılları arasında kapsayan Türkiye'nin 12. Kalkınma Planı'nda (2023) vurgulanan “Tüm bireylerin kapsayıcılık ilkesi esasında nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına eşit şartlarda erişimi sağlanarak akademik, sosyal ve mesleki becerilerinin uluslararası standartlara uygun bir şekilde geliştirilmesi, analitik düşünme, finansal okuryazarlık, işbirlikçi çalışma ve liderlik alanlarında yetkinlik sahibi olmalarının sağlanması, milli, manevi, ahlaki,

insani ve toplumsal değerleri içselleştirmiş, ait olduğu aile ve topluma karşı sorumluluk sahibi olarak yetişmeleri temel amaçtır.” hedefiyle üst düzeyde desteklenmektedir.

Yükseköğretim kurumları, öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için çeşitli programlar ve dersler sunmaktadır (Büyükçolpan ve Yılmaz, 2023; Polat, 2006; Sevim ve Kavak, 2020). Bu programlar, 12. Kalkınma Planı’nın (2023) “Nitelikli İnsan, Güçlü Aile, Sağlıklı Toplum” politika hedefleri ile Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (YÖK, t.y.) ve Uluslararası Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilikler Çerçevesine (ALA, 1989; ACRL, 2000; ANZIIL, 2004) doğrultusunda, bireylerin uluslararası standartlara uygun akademik ve mesleki beceriler kazanmasına katkı sağlamaktadır. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin etkililiğini değerlendirmek için karşılaştırmalı, boylamsal ve derinlemesine araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik algıları, bu becerinin gelişimini anlamak için kritik bir gösterge niteliğindedir. Öz-yeterlilik, bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade etmekte ve performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Bandura, 1997). Bu bağlamda, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine ve toplumun güçlendirilmesine doğrudan katkı sağlayabilecektir.

Bu hedefler doğrultusunda çalışmanın amacı, Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri etkileyen demografik ve akademik faktörleri incelemektir. Çalışma, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik programların etkililiğini değerlendirmeye ve mevcut durumu belirlemeye katkı sağlayacak veriler sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada kullanılan demografik bilgiler ve bağımsız değişkenler, öğrencilerin cinsiyeti, okuduğu bölüm, sınıfı, akademik başarı ortalaması, kütüphane kullanım sıklığı, veri tabanı kullanım sıklığı ve bilgiye erişim platformları gibi unsurları içermektedir. Bu faktörlerin incelenmesi, bilgi okuryazarlığı öz-yeterliliğini etkileyen çeşitli yönleri ortaya çıkararak, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler oluşturmalarına katkı sağlayabilir.

Bu amaç ve hedeflerin kapsamına uygun biçimde çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- A.S.1. Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri nedir?
- A.S.2. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyet, fakülte/yükseköğretim, sınıf düzeyi ve akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- A.S.3. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri ile kütüphane / veri tabanı kullanım sıklıkları ve bilgi okuryazarlığı eğitimi alma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- A.S.4. Öğrenciler bilgiye erişimde daha çok hangi ortamları kullanmaktadır?
- A.S.5. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı eğitimi beklentilerine ilişkin eğilimleri nasıldır?

Araştırma sonuçlarının, Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini anlamak ve geliştirilmesine yönelik oluşturulacak eğitim programlarına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Elde edilen bulgular, yükseköğretim kurumlarının bilgi okuryazarlığı eğitimi konusundaki durumunu ortaya koyarak, gelecekteki eğitsel uygulamalar için yol gösterici nitelikte olabilecektir.

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Çalışmalar

Bilgi okuryazarlığı becerileri, 21. yüzyılın temel becerilerinden biri olarak kabul edilmekte ve bilgi toplumunun vazgeçilmez bir unsuru olarak değerlendirilmektedir. Bu beceriler, bireylerin bilgiyi etkin bir şekilde arama, bulma, değerlendirme, kullanma ve iletme yeteneklerini kapsamaktadır.

2.1. Bilgi Okuryazarlığı Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Bilgi okuryazarlığı kavramı, 1974 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde Paul Zurkowski tarafından ilk kez kullanılmıştır. Zurkowski (1974), Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association) başkanı olarak, Kütüphane ve Bilgi Bilimi Ulusal Komisyonu (National Commission on Libraries and Information Science [NCLIS]) için hazırladığı raporda bu kavramı tanımlamıştır. Raporda, bilgi okuryazarı kişilerin, işlerinde bilgi kaynaklarını etkin kullanabilen ve sorun çözmede çeşitli bilgi araçlarını kullanma becerilerine sahip bireyler olduğu belirtilmiştir (Polat ve Odabaş, 2008). Aynı raporda, ABD nüfusunun büyük çoğunluğunun okuryazar olmasına rağmen, çok azının bilgi okuryazarı

olarak nitelendirilebileceği vurgulanmıştır. Bu tespitler ışığında Zurkowski, NCLIS'in bireylerin bilgi okuryazarlığını geliştirmek için ulusal bir program hazırlaması gerektiğini önermiştir (Bruce, 2013). Bu öneriler ve tanımlamalar, bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken becerilerin önemini vurgulamış ve günümüze kadar uzanan çeşitli çalışmalar için temel oluşturmuştur.

1970'lerden itibaren, bilgi okuryazarlığı kavramı eğitim ve kütüphanecilik alanlarında giderek daha fazla ilgi görmeye başlamıştır (Polat, 2021). Özellikle 1980'lerde, bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi ve yaygınlaşması ile bu kavram daha da önem kazanmıştır (Atlıgil, 2022; Özel, 2014; Polat, 2012; Kurbanoglu, 2010). 1989 yılında, ALA Başkanlık Komitesinin yayınladığı bilgi okuryazarlığı sonuç raporu, kavramın geniş kitlelere yayılmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu rapora göre: "Bilgi okuryazarı olmak için kişi, bilgiye gereksinim duyduğunu bilmeli ve bu bilgiyi elde etmeli, değerlendirmeli ve etkin bir biçimde kullanılmalıdır. Bilgi okuryazarı kişiler bilginin nasıl düzenlendiğini, nasıl bulunacağını ve nasıl kullanılacağını bildiklerinden, nasıl öğreneceğini öğrenmiş kişilerdir. Bu kişiler herhangi bir görevi yerine getirmede ya da herhangi bir karar vermede gereksinim duyduğu bilgiyi daima bulabildiklerinden, yaşam boyu öğrenmeye hazır kişilerdir" (ALA, 1989).

1990'lar bilgi okuryazarlığı kavramının daha kapsamlı bir şekilde ele alındığı bir dönem olarak kendini göstermektedir. Doyle'un (1994) çalışmasında bilgi okuryazarı bir bireyin özelliklerinin, bilgi ihtiyacını tanımlama ve formüle etme yeteneğinden başlayarak bilgi kaynaklarını belirleme, etkili arama stratejileri geliştirme ve teknoloji kullanarak bilgiye erişme becerisine kadar uzandığı belirtilmektedir. Ayrıca, elde edilen bilgiyi değerlendirme, düzenleme ve mevcut bilgi yapısıyla bütünleştirme yeteneklerini de kapsadığına işaretler, nihayetinde bilgi okuryazarının bu bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözme süreçlerinde etkin şekilde kullanabilen bir birey olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamlı yaklaşım, bilgi okuryazarlığının sadece bilgiye erişim değil, aynı zamanda bilgiyi anlamlı ve etkili bir şekilde kullanma yeteneği olduğunu vurgulamaktadır.

2000'li yıllarda, bilgi okuryazarlığı kavramı dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda daha da genişlemiştir (Özer, Çelik ve Özatalı, 2021). Artık sadece bilgiye erişim ve kullanım değil, aynı zamanda dijital ortamlarda bilginin güvenilirliğini değerlendirme, etik kullanım ve bilgi üretme gibi konular da bilgi okuryazarlığının kapsamına girmiştir (Polat, 2006).

Günümüzde ise, bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak değerlendirilmektedir (İnci ve Çubukçu, 2022; Polat, 2012; Polat ve Odabaş, 2008). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]), bilgi okuryazarlığını temel insan haklarından biri olarak görmekte ve sürdürülebilir kalkınma için kritik bir beceri olarak değerlendirmektedir (Özel, 2022; Yılmaz ve Ezenel, 2023). Bilgi okuryazarlığı artık sadece akademik ve profesyonel yaşamda değil, günlük yaşamın her alanında önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Temiz ve Yılmaz, 2023). Özellikle dijital çağda, yanlış bilgi ve dezenformasyonun yaygınlaşması ile, bilgi okuryazarlığı becerileri daha da kritik hale gelmiştir (Eroğlu ve Çakmak, 2020; Mutlu, 2023).

Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı kavramı, ortaya çıkışından bu yana sürekli evrim geçirmiş ve genişlemiştir. Başlangıçta basit bir bilgi edinme becerisi olarak görülürken, zamanla eleştirel düşünme, problem çözme, etik bilgi kullanımı ve dijital yetkinlikleri de kapsayan çok boyutlu bir kavram ve olgu hâline gelmiştir. Bu gelişim süreci, bilgi toplumunun dinamik yapısını ve değişen ihtiyaçlarını yansıtmaktadır.

2.2. Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi toplumunda eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarının temel hedefleri arasında yer alırken, bu hedefler üniversiteler için ayrı bir önem taşımaktadır. Çakın'ın (1998) da işaret ettiği gibi, "üniversiteler öğrencilerin mesleki, entelektüel ve estetik şekillenmelerine ortam sağlayan, ayrıca insanın ve doğanın çözülmemiş sorunlarına ışık tutan ve bilimin sınırlarını zorlayıcı çalışmalar yapan eğitim-öğretim ve araştırma kuruluşları" olduğundan, bilgi çağının gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesinde başlıca sorumlu kurumlar olarak görülmektedir.

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler, yükseköğretimin yapısında ve işleyişinde köklü değişimleri gerekli kılmaktadır. Çakın (1998), bilginin çok kısa sürede geçerliliğini yitirdiği günümüz

dünyasında, üniversiteler artık salt bilgi aktarımı yapan kurumlar olmaktan çıkarak öğrencilere sorgulama yeteneği kazandıran, yaratıcılığı teşvik eden ve sürekli öğrenme becerisi aşıl原因an merkezler hâline gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, Türkiye’de de çeşitli resmi raporlarda dile getirilmiştir. Yükseköğretim Kurulunun 2009 yılında yayımladığı Bologna Süreci 2020 raporunda, yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretim mezunu kişilerde aranan temel niteliklerden olduğu vurgulanmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2009). Bu rapor, bilgi okuryazarlığı çerçevesinde, öğrencilerin bilgiyi etkin şekilde arama, değerlendirme, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca, değişen bilgi ortamında eleştirel düşünme, problem çözme ve sürekli öğrenme gibi becerilerin önemini vurgulayarak, yükseköğretim kurumlarının bu yetkinlikleri kazandırmadaki rolünü ön plana çıkarmaktadır.

Bu yaklaşımlar, uluslararası düzeyde de benimsenmiş ve desteklenmiştir. Nitekim 2008 yılında kabul edilen Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Tavsiye Kararı, bu anlayışı daha da ileriye taşımıştır. Bu karar kapsamında, ulusal yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi seviyeleri ile uyumlu hâle getirilmesi tavsiye edilmiştir. Bu sayede, farklı ülkelerde ve sistemlerde elde edilen yeterliliklerin karşılaştırılabilir olması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin uluslararası düzeyde tanınmasını ve değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece, öğrenciler ve çalışanlar için sınır ötesi hareketlilik ve istihdam edilebilirlik imkanları artmaktadır (YÖK, 2017).

Bu gelişmeler, yükseköğretim kurumlarının öğrencilere kazandırması gereken becerileri yeniden şekillendirmektedir. Artık sadece alan bilgisi değil, bilgiyi etkin kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme ve sürekli öğrenme gibi beceriler de ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerin rolü, öğrencileri sadece mevcut bilgiyle donatmak değil, aynı zamanda onları değişen dünyaya uyum sağlayabilecek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilecek bireyler olarak yetiştirmektir (Polat, 2005b).

Bilgi okuryazarlığı, ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma, bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanma, organize etme ve başkalarına iletme yeteneklerini kapsamaktadır. Bu yetenekler, yükseköğretimde kritik öneme sahip olan eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi diğer becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, bilgi okuryazarı olmak, yükseköğretimde başarılı olmak ve bilgi çağında etkin bir katılımcı olabilmek için vazgeçilmez bir unsurdur. Kızıl’ın (2007) da belirttiği gibi, bu beceriler yükseköğretimde yaşanan değişimin merkezinde yer almakta ve öğrencilerin akademik başarıları için büyük önem taşımaktadır.

ALA’nın 1989 yılında yayımladığı rapordaki bilgi okuryazarı birey tanımı, yükseköğretimde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların temelini oluşturmuştur. Bu doğrultuda, özellikle gelişmiş ülke üniversitelerinde, kütüphanelerin öncülüğünde bilgi okuryazarlığı programları uzun süredir uygulanmaktadır. Bu programların amacı, bilgiye dayalı karar verme ve sorun çözme becerileriyle donatılmış bireyler yetiştirmektir. Amerika’da faaliyet gösteren Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Derneğinin (Association of College and Research Libraries [ACRL]) 2000 yılında yayımladığı standartlar, bu programların içeriğini şekillendirmede önemli bir rehber olmuştur. Bu standartlar, öğrencilerin bilgi ihtiyacını belirlemesinden, bilgiye erişmesine, değerlendirmesine, etkin kullanmasına ve bilgiyle ilgili etik, yasal ve sosyo-ekonomik konuları anlamasına kadar geniş bir yelpazede beceriler tanımlamaktadır (ACRL, 2000).

Ekonomik gücü yüksek ülkelerdeki üniversitelerde, öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmaya yönelik programlar uzun süredir uygulanmaktadır. Bu programların temel amacı, üniversite eğitiminin öncelikli misyonu olan, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. Ayrıca, teknolojiye erişim, kullanım ve iletim yollarını değiştirmesi ve güvenilir bilginin ayırt edilmesi gerekliliği de bu programların uygulanma nedenleri arasındadır (Polat, 2010). Bunun yanı sıra, bazı akreditasyon kuruluşlarının bilgi okuryazarlığını temel yeterlilikler arasında sayması, üniversitelerin bu programları düzenleyip öğrencilere sertifika sağlamalarını gerekli kılmaktadır (Atlıgil, 2022; Polat, 2006). Bu durum, bilgi okuryazarlığı programlarının yükseköğretim kurumları için önemini daha da artırmaktadır.

Sonuç olarak, hızla değişen bilgi ve teknoloji ortamında, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırması, onları hem akademik başarıya hem de yaşam boyu öğrenmeye hazırlaması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı programlarının

yükseköğretim müfredatlarına entegre edilmesi ve sürekli olarak güncellenmesi, çağdaş üniversite eğitiminin vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir.

2.3. İlgili Çalışmalara İlişkin Literatür Değerlendirmesi

Bilgi okuryazarlığı konusu, yükseköğretim bağlamında giderek artan bir öneme sahip olmuş ve çeşitli araştırmalara konu edilmiştir. Bu çalışmalar, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve farklı disiplinlerdeki lisans ve lisansüstü öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır (Özbay ve Çelik, 2013; Polat, 2005; Yıldırım, 2016). Yükseköğretim kurumları, bilgi çağının gerektirdiği becerilere sahip mezunlar yetiştirme sorumluluğuyla karşı karşıya kalmış, bu da bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemini artırmıştır. Çeşitli araştırmalar kapsamında, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin bilgi arama, değerlendirme, kullanma ve etik boyutlarını içeren bilgi okuryazarlığı becerileri, bu becerilere ilişkin öz-yeterlik algıları ve akademik başarılarıyla ilişkisi incelenmiştir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002). Ayrıca, yükseköğretim kurumlarında uygulanan bilgi okuryazarlığı programlarının etkinliği, bu programların müfredata entegrasyonu ve üniversite kütüphanelerinin bu süreçteki rolü de araştırmalarda ele alınan konular arasında yer almıştır (Çakmak ve Önal, 2013; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001; Polat, 2010). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin bu konudaki yeterliliklerini ve zorlanma düzeylerini ortaya koymuştur (Bitri ve Akkaya, 2018; Polat, 2005; Yıldırım, 2016). Bu araştırmalar, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerine yapılan çalışmalar da literatürde önemli bir yer tutmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Baysen, Çakmak ve Baysen, 2017; Büyükçolpan ve Yılmaz, 2023; Gömleksiz ve Öner, 2011; Kavak, 2023; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002; Özgür, 2016; Özbay ve Çelik, 2013; Sevim ve Kavak, 2020). Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamakta ve bu becerilerin öğretmenlik mesleği için kritik olduğunu göstermektedir.

Bunların yanı sıra, bilgi okuryazarlığı programlarının etkinliğini inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001; Yıldız, 2016). Bu araştırmalar, üniversitelerde uygulanan bilgi okuryazarlığı programlarının öğrencilerin becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı ile ilişkili diğer değişkenleri inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda, İnci ve Cubukcu (2022), yaşam boyu öğrenme eğilimi; Aşkın Tekkol ve Demirel (2018), meraklılık; Acar ve Gülnar (2018) ise, Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin farklı disiplinlerdeki önemi de araştırmalara konu olmuştur. Hemşirelik (Polat ve Palo, 2015; Gedikçi Öndoğan ve Küçükoglu, 2024), sosyal bilgiler eğitimi (Demirtaş ve Altun, 2022) ve Türkçe eğitimi (Soyuçok, 2017; İşcan, Sevim ve Varışoglu, 2012) alanlarında yapılan çalışmalar, bilgi okuryazarlığının bu alanlardaki önemini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin çalışmalar da bu alanda önemli katkılar sağlamaktadır (Büyükçolpan ve Yılmaz, 2023; Kavak, 2023; Sevim ve Kavak, 2020; Baysen, Çakmak ve Baysen, 2017). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında kütüphanelerin ve kütüphanecilerin rolünü inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Çakmak ve Önal, 2013; Polat, 2005a, 2006; Kurbanoglu, 2010). Bitri ve Akkaya'nın (2018) elektronik bilgi okuryazarlığı üzerine karşılaştırmalı çalışması da bu alandaki araştırmalara önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu çalışmalar, üniversite kütüphanelerinin ve kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığı eğitimindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır.

Uluslararası literatürde bilgi okuryazarlığı konusunda kapsamlı ve çok boyutlu araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Son otuz yılda, yükseköğretim bağlamında bilgi okuryazarlığına ilişkin onlarca çalışma yapılmış olup, bu araştırmalar konunun farklı yönlerini derinlemesine incelemiştir. Örneğin, Iannuzzi (2000) yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartlarını geliştirerek, bu alanda kritik bir çerçeve oluşturmuştur. Hepworth (2000) ise yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı eğitiminin sağlanmasındaki yaklaşımları ve kütüphaneciler için zorlukları ele almıştır. Bruce (1995) ve Johnston ve Webber (2003) gibi araştırmacılar, bilgi okuryazarlığını yükseköğretim için stratejik bir çerçeve olarak ele alan öncü çalışmalar yürütmüşlerdir. Burkhardt (2007), kütüphane becerilerinin değerlendirilmesini bilgi okuryazarlığının ilk adımı olarak tanımlarken, Corral (2007) yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı ile stratejik etkileşimin kıyaslanmasına yönelik bir model önermiştir. Chen ve Lin

(2011), üniversite kütüphanelerindeki kullanıcı eğitiminin rolünü ayrıntılı şekilde inceleyerek, bu alandaki teorik ve pratik yaklaşımları genişletmişlerdir. Dijital çağın gereksinimlerine yönelik olarak, Mansour (2017) ve Deja, Rak ve Bell (2021) gibi araştırmacılar, dijital bilgi okuryazarlığının akademik ortamlardaki dönüşümsel etkisini ele almışlardır. Bu çalışmalar, teknolojinin eğitim süreçlerindeki artan önemini ve bilgi okuryazarlığının dijital boyutunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, ACRL'nin (2016) Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi ve Wang'ın (2011) entegrasyon modeli, bilgi okuryazarlığının akademik sistemlere entegrasyonuna yönelik önemli yaklaşımlar sunmuştur. Bu çalışmalar, bilgi okuryazarlığını yalnızca teknik bir beceri olmanın ötesinde, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme ile ilişkili bir yeterlilik olarak ele almışlardır. Son dönem araştırmalar ise bilgi okuryazarlığının sürdürülebilirlik, toplumsal katılım ve eleştirel pedagoji boyutlarına odaklanmaktadır. Witt (2024) ve Rath (2022) gibi araştırmacılar, kütüphanelerin ve kütüphanecilerin bu süreçteki rolünü ve bilgi okuryazarlığının toplumsal bağlamını inceleyerek, konunun daha geniş bir perspektiften anlaşılmasına katkı sağlamışlardır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi ve analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu model, araştırmacının incelediği olguyu, bireyi veya nesneyi kendi doğal ortamında ve mevcut koşulları içinde tanımlamasına olanak sağlar (Karasar, 2019).

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda, Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini betimlemek için tarama modeli tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik algılarını, müdahale etmeden ve var olan durumu değiştirmeden incelemeye imkân tanımaktadır. Böylece, araştırma konusu olan olgu hakkında detaylı ve kapsamlı bir görünüm elde edilmesi hedeflenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kırıkkale Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Kırıkkale Üniversitesinde 21912 lisans, 9416 ön lisans, 3353 lisansüstü olmak üzere toplam 34681 öğrenci eğitim görmektedir (Kırıkkale Üniversitesi, 2023). Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından, basit rastgele örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Basit rastgele örnekleme, her bir birim için eşit ve bağımsız bir şekilde seçim yapılmasını sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu yöntem, evreni temsil etmek ve sonuçların genelleştirilebilirliğini artırmak için tercih edilmiştir.

Örneklem büyüklüğü, belirli bir güven aralığı ve hata payı ile hesaplanmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü tablosuna göre, 50.000 evren büyüklüğüne sahip bir araştırmada, %95 güven aralığında ve heterojen bir örneklem için minimum örneklem büyüklüğü 378 olarak hesaplanmaktadır. Bu araştırmada, istatistiksel olarak yeterli kabul edilen örneklem büyüklüğünün oldukça üzerine çıkmıştır. Sonuç olarak, çeşitli grupları temsil edecek şekilde toplam 881 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu örneklem sayısı, araştırma sonuçlarının daha kapsayıcı olmasını sağlamıştır.

Bu örneklem büyüklüğü, minimum örneklem büyüklüğünün yaklaşık iki katı olup, istatistiksel açıdan oldukça güçlü bir örneklem sayısını temsil etmektedir. Böylesine geniş bir örneklem, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve genellenebilirliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Ayrıca, bu büyüklükteki bir örneklem, farklı alt grupların (örneğin, çeşitli fakülteler ve sınıf düzeyleri) yeterli düzeyde temsil edilmesini sağlayarak, daha detaylı ve anlamlı analizler yapılmasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, örneklem büyüklüğünün Kırıkkale Üniversitesi öğrenci popülasyonunu temsil etme açısından oldukça yeterli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, katılımcıların bilgi okuryazarlığı konusundaki öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Kurbanoğlu ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 28 maddeden oluşan bu ölçek, bilgi okuryazarlığının çeşitli boyutlarını kapsamakta ve bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin farklı aşamalarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu yeterlilikler arasında;

- Bilgi ihtiyacının tanımlanması (1 madde),
- Arama stratejisinin başlatılması (3 madde),
- Kaynakların bulunması ve kaynaklara erişim (9 madde),
- Bilgiyi değerlendirme ve kavrama (4 madde),
- Bilgiyi yorumlama, sentezleme ve kullanma (3 madde),
- Bilgi iletimi (6 madde),
- Ürün ve sürecin değerlendirilmesi (2 madde) yer almaktadır.

Bu yapıyla ölçek, katılımcıların bilgi arama, değerlendirme, kullanma ve paylaşma gibi temel bilgi okuryazarlığı becerilerindeki öz-yeterlik algılarını ortaya çıkarmaktadır. Böylece, bireylerin bilgi okuryazarlığı konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek mümkün olmaktadır. Ölçeğin öz-değerlendirme odaklı yapısı, katılımcıların kendi bilgi okuryazarlığı becerilerini nasıl algıladıklarını anlamaya olanak sağlamaktadır.

Ölçek maddeleri, 5’li likert tipi derecelendirmeye; “neredeyse hiçbir zaman” (1 puan), “nadiren” (2 puan), “bazen” (3 puan), “sıklıkla” (4 puan), “neredeyse her zaman” (5 puan) şeklinde ölçülmüş; katılımcılardan her bir maddeye bu derecelendirme üzerinden cevap vermeleri istenmiştir. Bu derecelendirme, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini ne sıklıkla kullandıklarına dair algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, ölçeğe “fikrim yok/kararsızım” seçeneği eklenmiştir. Bu seçeneğin eklenmesinin nedeni, katılımcıların belirli bir madde hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını veya deneyimlerinin bulunmadığını ifade etmelerine olanak sağlamaktır. Bu seçenek, veri kalitesini artırmaya ve katılımcıların zorla bir seçenek işaretlemek yerine dürüst cevaplar vermelerine yardımcı olmaya yöneliktir. Ayrıca, bu seçenek araştırmacılara katılımcıların hangi alanlarda bilgi veya deneyim eksikliği olduğunu tespit etme imkânı sunmaktadır.

Bu ölçeğin kullanılması, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik nesnel bir değerlendirme sağlayacaktır. Ölçek aracılığıyla elde edilen veriler, katılımcıların mevcut öz-yeterlilik düzeylerini ortaya koyacak ve bu sonuçlar betimsel olarak analiz edilecektir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin mevcut durumu yansıtacak ve bu doğrultuda eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir. Ölçekten elde edilecek veriler, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin farklı boyutlarını nesnel bir şekilde değerlendirmeye olanak tanyacaktır.

Bu çalışmaya yönelik etik kurul izni, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 18.03.2024 tarih ve 3 numaralı oturum kararı ile alınmıştır.

3.4. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ve Analysis of Moment Structures (AMOS) programları kullanılmıştır. Öncelikle, verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik ölçeği için yapılan normallik testi sonuçlarına göre, çarpıklık (Skewness) değeri -0,406 ve basıklık (Kurtosis) değeri 0,855 olarak bulunmuştur. Bu değerler, Tabachnick ve Fidell (2013)’in önerdiği -1,5 ile +1,5 aralığında ve George ve Mallery (2012)’nin belirttiği $\pm 1,0$ aralığında yer almaktadır. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, hipotezlerin testi için parametrik testler uygulanmıştır. Bu kapsamda ilişkili (bağımlı) örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t-testi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca, demografik ve akademik faktörlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu parametrik testlerin kullanımı, elde edilen normallik testi

sonuçları ile desteklenmekte olup, çalışmanın metodolojik yaklaşımını ve istatistiksel analizlerin güvenilirliğini artırmaktadır.

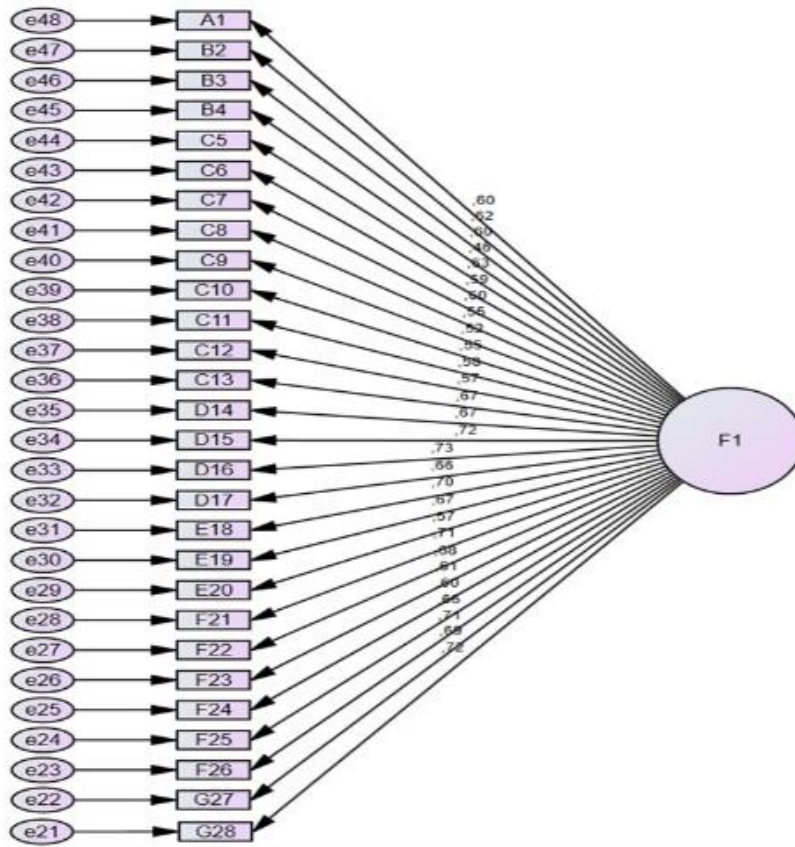
Ölçeğin yapı geçerliği AMOS programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş; güvenilirlik analizi içinse, SPSS programı ile Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin seçenekleri için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

3.5. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizlerine geçilmeden önce, kullanılan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapısal geçerliğini test etmek amacıyla AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,73 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Şekil 1). Bu değerler, ölçeğin yapısal olarak bu örnekleme uyumlu olduğunu göstermektedir.

Şekil 1

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (AMOS Diyagram)



Yapı geçerliğinin doğrulanmasının ardından, ölçeğin güvenilirlik testleri gerçekleştirilmiştir. Cronbach's Alpha güvenilirlik testi sonucunda $\alpha = 0,946$ değeri elde edilmiştir (Tablo 1). Bu sonuç, Kurbanoglu ve diğerlerinin (2006) çalışmasında Türkçe versiyonu için bulunan değerle ($\alpha = 0.92$) oldukça yakınlık göstermektedir.

Tablo 1

Ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Faktör 1 (F1): Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	0,946	28

Yapılan analizler sonucunda, kullanılan ölçeğin bu araştırmanın örneklem grubu için uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olması ve yapısal geçerliğinin doğrulanması, sonraki analizler için güvenilir bir temel oluşturmaktadır.

3.6. Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, bazı varsayımlar ve sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Öncelikle, araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracındaki soruları ve ölçek maddelerini doğru anladıkları ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır. Seçilen örneklemin Kırıkkale Üniversitesi öğrenci popülasyonunu temsil ettiği ve kullanılan ölçme aracının öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların araştırma sırasında bilgi okuryazarlığı kavramına ilişkin temel bir anlayışa sahip oldukları varsayılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları açısından, çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören lisans ve ön lisans öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışmaya lisansüstü öğrencileri dâhil edilmemiştir. Bu karar, metodolojik ve kavramsal gerekçelere dayanmaktadır. Lisansüstü öğrencileri, genellikle araştırma yöntemleri ve bilimsel yazım konularında daha kapsamlı eğitim almaktadırlar (Lovitts, 2005). Ayrıca, lisansüstü eğitimin doğası gereği, bu öğrenciler akademik literatürü tarama, analiz etme ve sentezleme konularında daha fazla deneyim kazanmaktadır. Bu faktörler, lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini ve öz-yeterlilik algılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Catalano, 2013). Dolayısıyla, araştırmanın odak noktası olan lisans ve ön lisans düzeyindeki öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik profillerini doğru bir şekilde yansıtmayı zorlaştırabileceği için lisansüstü öğrencileri araştırma kapsamına alınmamıştır.

Adalet Meslek Yüksekokulunun kapatılması ve yeni öğrenci alınmaması nedeniyle bu birimden veri toplanamamış olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığdır. Bulgular, Kırıkkale Üniversitesi ile sınırlı olmakla birlikte, Türkiye perspektifinde benzer özelliklere sahip yükseköğretim kurumları için önemli çıkarımlar sunmaktadır.

3.7. Hipotezler

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

- H.1. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H.2. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H.3. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri devam edilen sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H.4. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H.5. Öğrencilerin kütüphane kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H.6. Öğrencilerin veri tabanı kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H.7. Bilgi okuryazarlığı eğitimi almış öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri, almamış olanlara göre anlamlı seviyede yüksektir.

4. Bulgular

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında başlangıçta 994 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak, ölçek içerisinde yer alan kontrol maddesine (Lütfen bu maddede “neredeyse her zaman” seçeneğini işaretleyiniz.) uygun yanıt vermeyen 113 katılımcının verileri, dikkatsiz cevaplanma olasılığı ve veri kalitesini korumak amacıyla analizden çıkarılmıştır. Bu eleme sonucunda, çalışmanın nihai örneklemini 881 katılımcıdan oluşmaktadır. Örnekleme ait demografik verilerin özeti Tablo 2’de sunulmuştur. Bu tablo, katılımcıların çeşitli demografik özelliklerini frekans ve yüzde dağılımları ile göstermektedir. Tabloda yer alan veriler,

örneklemin genel profilini anlamak ve hipotezlerin test edilmesi için değerlidir. Hipotezlerin geçerliliğini test etmek ve bulguların genellenebilirliğini artırmak için bu demografik bilgiler kritik rol oynamaktadır. Bu sayede, farklı gruplar arasındaki bilgi okuryazarlığı öz yeterliliğine ilişkin olası ilişkiler ve farklılıklar daha iyi analiz edilebilecektir.

Tablo 2*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet:			Fakülte/Meslek Yüksekokul (MYO):		
Kadın	467	53,0	Dış Hekimliği Fakültesi	44	5,0
Erkek	414	47,0	Eğitim Fakültesi	52	5,9
Toplam	881	100,0	Güzel Sanatlar Fakültesi	41	4,7
Sınıf Düzeyi:			Hukuk Fakültesi	79	9,0
Hazırlık Sınıfı	5	,6	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	45	5,1
1. sınıf	242	27,5	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	65	7,4
2. sınıf	260	29,5	İslami İlimler Fakültesi	34	3,9
3. sınıf	257	29,2	Mühendislik ve Doğa Bil. Fakültesi	48	5,4
4. sınıf	95	10,8	Sağlık Bilimleri Fakültesi	51	5,8
5. sınıf	22	2,5	Spor Bilimleri Fakültesi	41	4,7
Toplam	881	100,0	Tıp Fakültesi	47	5,3
Not Ortalaması:			Veteriner Fakültesi	37	4,2
1,99 ve altı	121	13,7	Delice MYO	52	5,9
2,00 - 2,49	184	20,9	Fatma Şenses Sosyal Bil. MYO	40	4,5
2,50 - 2,99	220	25,0	Hacılar Hüseyin Aytemiz MYO	41	4,7
3,00 - 3,49	282	32,0	Keskin MYO	81	9,2
3,50 - 4,00	74	8,4	Kırıkkale MYO	46	5,2
Toplam	881	100,0	Sağlık Hizmetleri MYO	37	4,2

Tablo 2'deki verilerine bakıldığında, örneklemdaki cinsiyet oranlarının dengeli olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde, tüm sınıf düzeyleri mümkün olduğunca geniş biçimde temsil edilmeye çalışılmıştır. Ancak, hazırlık ve 5. sınıf öğrencilerinin belirli bölümlerde eğitim alması, bu sınıflardan katılımın sınırlı kalmasına neden olmuştur. Bu nedenle, bu sınıf düzeylerinden elde edilen veriler, analiz sürecinde daha iyi bir temsil sağlamak amacıyla en yakın sınıf düzeylerine entegre edilerek değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın bütünlüğünü koruyarak daha sağlam ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, katılımcıların 1. ve 2. sınıflarda yoğunlaşmasının önemli nedenlerinden biri, meslek yüksekokullarında (MYO) 2 yıllık eğitim veriliyor olmasıdır. Bu durum, MYO öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre katılım oranlarını etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların not ortalamaları incelendiğinde, çoğunluğunun orta ve üzeri düzeyde akademik başarı gösterdiği görülmektedir. Ortalama altı başarı düzeyine sahip katılımcıların oranı ise daha düşük kalmaktadır. Katılımcıların fakülte veya MYO dağılımı incelendiğinde, araştırmaya tüm fakültelerden ve MYO'lardan (Adalet MYO hariç) eşit sayıda katılımcının dâhil edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu eşit dağılım, araştırmanın evreni yüksek düzeyde temsil etmesine katkıda bulunarak bulguların genellenebilirliğini artırmaktadır.

4.2. Katılımcıların Kütüphane ve Veritabanı Kullanımları

Araştırma kapsamında katılımcıların kütüphane ve veri tabanı kullanım sıklıkları incelenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin kütüphane ve veri tabanı kullanım alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla iki ayrı soru sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 3a ve Tablo 3b'de sunulmuştur.

Tablo 3a*Katılımcıların Kütüphane Kullanım Sıklığı*

<i>Kütüphane kullanım sıklığı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Düzenli olarak her gün	42	4,8
Haftada 1-2 gün	131	14,9
Ayda birkaç (4-5) gün	198	22,5
Bir dönemde birkaç (4-5) gün	186	21,1
Bir akademik yıl içinde birkaç (4-5) gün	155	17,6
Hiç kullanma(dı)m	169	19,2

Tablo 3b*Katılımcıların Veritabanı Kullanım Sıklığı*

<i>Veritabanı kullanım sıklığı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Hiçbir zaman	69	7,8
Nadiren	168	19,1
Bazen	212	24,1
Çoğu zaman	315	35,8
Her zaman	117	13,3

Tablo 3a ve Tablo 3b verileri incelendiğinde, katılımcıların kütüphane ve veri tabanı kullanım sıklıklarının farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Kütüphane kullanımında belirli aralıklarla kullanım öne çıkarken, düzenli ve günlük kullanım oldukça sınırlıdır. Buna karşılık, veri tabanı kullanımında daha yüksek sıklıkta ve yoğun bir eğilim gözlemlenmiştir. Özellikle dijital kaynaklara yönelik bu eğilim, öğrencilerin bilgi erişiminde veri tabanlarını daha fazla tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, kütüphane kullanımında hiç yararlanmayanların oranının dikkate değer bir seviyede olduğu görülmektedir.

4.3. Katılımcıların Bilgiye Erişim Ortamları

Çalışma kapsamında katılımcıların bilgiye erişim için kullandıkları ortamlar ve internet üzerindeki spesifik erişim kanalları da incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Katılımcıların Kullandıkları Bilgiye Erişim Ortamları*

<i>Sorular</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Bilgi erişim kanalları:</i>		
İnternet (arama motorları, web siteleri, çevrimiçi veritabanları)	799	48,00
Basılı kaynaklar (kitaplar, dergiler, gazeteler vb.)	319	19,10
Elektronik kaynaklar (e-kitaplar, e-dergiler, çevrimiçi veritabanları)	248	14,90
Uzmanlar/akademisyenler ile görüşme	115	6,90
Sosyal medya (bloglar, forumlar, çevrimiçi topluluklar vb.)	178	10,70
Diğer (Lütfen belirtiniz)	7	0,40
<i>İnternet ortamında kullanılan erişim kanalları:</i>		
Arama motorları (Google, Bing, Yahoo vb.)	764	34,40
Akademik arama motorları (Google Scholar, Microsoft Academic)	309	13,90
Çevrimiçi ansiklopediler (Wikipedia, Britannica vb.)	211	9,50
Çevrimiçi veri tabanları (EBSCO, ProQuest, ScienceDirect vb.)	65	2,90
Yapay zekâ araçları (Chat GPT, GeminiAI vb.)	192	8,60
Resmi kurum/kuruluş web siteleri (üniversiteler, araştırma merkezleri)	195	8,80
Sosyal medya platformları (Twitter, Facebook, Reddit vb.)	147	6,60
Video paylaşım siteleri (YouTube, Vimeo vb.)	237	10,70
Çevrimiçi forum ve tartışma platformları	40	1,80
Bloglar ve kişisel web siteleri	60	2,70
Diğer (Lütfen belirtiniz)	2	0,10

Not: Soruların cevaplanmasında birden fazla seçeneğin işaretlenebilmesine bağlı olarak toplam katılımcı sayısı, araştırmanın denek sayısından fazladır.

Tablo 4'teki veriler, katılımcıların bilgiye erişimde dijital kaynaklara yoğun bir şekilde yöneldiğini göstermektedir. En çok tercih edilen ortamın internet olması dikkat çekerken, arama motorları ve video paylaşım siteleri öne çıkan kanallar arasında yer almaktadır. Ayrıca yapay zekâ araçlarının bilgi erişiminde giderek önem kazandığı görülmektedir. Buna karşılık, akademik veri tabanlarının kullanımının düşük olması, öğrencilerin bu kaynaklara erişimde yaşadığı zorluklara veya farkındalık

eksikliğine işaret etmektedir. Bu durum, akademik ve uzmanlık gerektiren kaynakların kullanımını teşvik edecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

4.4. Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Durumu

Katılımcıların bilgi okuryazarlığı eğitimi alma durumları ve bu konudaki eğitim beklentileri araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Durumları ve Beklentileri

<i>Sorular</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Bilgi okuryazarlığı eğitim alma durumu:		
Evet	114	12,90
Hayır	767	87,10
Toplam	881	100,00
Bilgi okuryazarlığı eğitim beklentisi:		
Okuduğum bölüm ders müfredatı içerisinde zorunlu bir ders olarak bu eğitimi almak isterim.	83	10,82
Okuduğum bölüm ders müfredatı içerisinde seçmeli bir ders olarak bu eğitimi almak isterim.	170	22,16
Üniversitemde sertifika programı şeklinde bu eğitimi almak isterim.	287	37,42
Bu eğitimi almayı düşünmüyorum.	94	12,26
Eğitim alıp almamakta kararsızım.	133	17,34
Toplam	767*	100,00

Not. *Bilgi okuryazarlığı eğitim beklentisi verileri, bilgi okuryazarlığı eğitim alma durumuna “hayır” yanıtı verenlerden oluşmaktadır.

Tablo 5 verileri, katılımcıların büyük bir kısmının bilgi okuryazarlığı eğitimi almadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin yeterince yaygın olmadığını göstermektedir. Ancak dikkat çeken bir bulgu, öğrencilerin bu eğitime yönelik genel bir ilgi ve olumlu yaklaşım sergilemeleridir. Özellikle sertifika programları ve seçmeli dersler, bilgi okuryazarlığı eğitimi için en çok tercih edilen sunum biçimleri olarak öne çıkmaktadır. Sertifika programları, öğrenciler tarafından kariyer gelişimine katkı sağlayan esnek bir öğrenme modeli olarak görülürken, seçmeli dersler de eğitim sürecine entegre edilmesiyle talep görmektedir.

Buna karşın, zorunlu ders olarak bilgi okuryazarlığı eğitimi talebinin daha düşük seviyede olması, öğrencilerin bu tür eğitimlerin isteğe bağlı olarak sunulmasını tercih ettiğine işaret etmektedir. Ayrıca, eğitime katılmak istemeyen ya da bu konuda kararsız olan bir kesimin varlığı, bilgi okuryazarlığı farkındalığının artırılmasına yönelik bilgilendirici çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eğitim sunum biçimi konusunda farklı tercihler olsa da, üniversitelerin bu alandaki beklentilere yönelik esnek ve erişilebilir eğitim seçenekleri geliştirmesi önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

4.5. Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Düzeyleri

Katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek üzerindeki 28 maddeye verdikleri yanıtların betimsel analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Katılımcıların Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Düzeyleri*

Ölçek Maddeleri		Fikrim Yok/ Kararsızım	Nerdeyse Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Nerdeyse Her zaman
A1_İhtiyacım olan bilgiyi tanımlayabilirim.	<i>n</i>	6	9	30	149	438	249
	%	0,70	1,00	3,40	16,90	49,70	28,30
B2_Gereksinim duyduğum bilgi için çeşitli potansiyel kaynakları (basılı/ elektronik kitaplar, veri tabanları, internet, akademik dergiler vb.) belirleyebilirim.	<i>n</i>	10	9	34	153	382	293
	%	1,10	1,00	3,90	17,40	43,40	33,30
B3_Konu, dil ve tarihe göre bilgi arama stratejilerini sınırlandırabilirim.	<i>n</i>	20	10	69	247	367	168
	%	2,30	1,10	7,80	28,00	41,70	19,10
B4_Anahtar kelimeler ve Boolean mantığını kullanarak bilgi arama stratejileri başlatabilirim.	<i>n</i>	90	80	105	208	246	152
	%	10,20	9,10	11,90	23,60	27,90	17,30
C5_İhtiyacım olan bilgiyi nerede ve nasıl bulacağıma karar verebilirim.	<i>n</i>	15	4	42	146	391	283
	%	1,70	0,50	4,80	16,60	44,40	32,10
C6_Farklı türdeki basılı kaynakları (kitaplar, süreli yayımlar, ansiklopediler, kronolojiler vb.) kullanabilirim.	<i>n</i>	10	16	85	209	286	275
	%	1,10	1,80	9,60	23,70	32,50	31,20
C7_Elektronik bilgi kaynaklarını kullanabilirim.	<i>n</i>	18	5	37	104	335	382
	%	2,00	0,60	4,20	11,80	38,00	43,40
C8_Kütüphanedeki bilgi kaynaklarını kendim bulabilirim.	<i>n</i>	24	19	95	258	283	202
	%	2,70	2,20	10,80	29,30	32,10	22,90
C9_Kütüphane kataloğunu kullanabilirim.	<i>n</i>	39	45	120	243	252	182
	%	4,40	5,10	13,60	27,60	28,60	20,70
C10_Kütüphane kataloğunu kullanarak kütüphanedeki kaynakları daha kolay bulabilirim.	<i>n</i>	46	31	100	217	259	228
	%	5,20	3,50	11,40	24,60	29,40	25,90
C11_Bilgi aramada internet arama araçlarını (arama motorları, dizinler vb.) kullanabilirim.	<i>n</i>	14	8	26	121	263	449
	%	1,60	0,90	3,00	13,70	29,90	51,00
C12_Farklı tür kütüphaneleri (üniversite, halk, dijital vb.) kullanabilirim.	<i>n</i>	27	33	96	196	259	270
	%	3,10	3,70	10,90	22,20	29,40	30,60
C13_Bir araştırma yapmak için aynı anda birçok kaynağı (basılı kitaplar, ansiklopediler, sözlükler vb.) kullanabilirim.	<i>n</i>	18	8	74	169	329	283
	%	2,00	0,90	8,40	19,20	37,30	32,10
D14_Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini, güncelliğini ve kullanılabilirliğini belirleyebilirim.	<i>n</i>	20	10	65	218	343	225
	%	2,30	1,10	7,40	24,70	38,90	25,50
D15_Bilgi ihtiyacıma en uygun bilgiyi / bilgi kaynağını seçebilirim.	<i>n</i>	19	7	51	179	370	255
	%	2,20	0,80	5,80	20,30	42,00	28,90
D16_Bilgi kaynakları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilirim.	<i>n</i>	17	6	49	196	371	242
	%	1,90	0,70	5,60	22,20	42,10	27,50
D17_Web kaynaklarındaki bilginin güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirebilirim.	<i>n</i>	33	6	74	256	304	208
	%	3,70	0,70	8,40	29,10	34,50	23,60
E18_Yeni toplanan bilgiyi önceki bilgilerimle sentezleyebilirim.	<i>n</i>	24	6	48	218	320	265
	%	2,70	0,70	5,40	24,70	36,30	30,10
E19_Görsel bilgiyi (grafikler, tablolar, diyagramlar) yorumlayabilirim.	<i>n</i>	24	10	74	187	334	252
	%	2,70	1,10	8,40	21,20	37,90	28,60
E20_Bir araştırma raporu yazabilirim.	<i>n</i>	75	51	139	247	221	148
	%	8,50	5,80	15,80	28,00	25,10	16,80
F21_Bir sunumun (yazılı, sözlü vb.) içeriğini ve bölümlerinin (giriş, yöntem, bulgular, sonuç vb.) biçimini belirleyebilirim.	<i>n</i>	24	17	72	205	330	233
	%	2,70	1,90	8,20	23,30	37,50	26,40
F22_Bir araştırma kaynakçası hazırlayabilirim.	<i>n</i>	43	27	110	215	248	238
	%	4,90	3,10	12,50	24,40	28,10	27,00
F23_Bibliyografik kayıtlar oluşturup kaynakçayı düzenleyebilirim.	<i>n</i>	72	60	101	246	237	165
	%	8,20	6,80	11,50	27,90	26,90	18,70
F24_Farklı materyaller için (kitaplar, makaleler, web sayfaları vb.) bibliyografik kayıtlar oluşturabilirim.	<i>n</i>	65	54	130	247	217	168
	%	7,40	6,10	14,80	28,00	24,60	19,10
F25_Metin içinde alıntılar yapabilir ve atıflar kullanabilirim.)	<i>n</i>	29	28	87	209	313	215
	%	3,30	3,20	9,90	23,70	35,50	24,40
F26_Hedef kitleyle iletişim kurmak için uygun bir format (yazılı, sözlü, görsel vb.) seçebilirim.	<i>n</i>	23	21	74	198	330	235
	%	2,60	2,40	8,40	22,50	37,50	26,70
G27_Bilgi sorunlarını yaşadığım deneyimlerle çözebilir ve bilgi okuryazarlığı becerilerimi geliştirebilirim.	<i>n</i>	40	10	83	247	286	215
	%	4,50	1,10	9,40	28,00	32,50	24,40
G28_Bilgi arama sürecimin ve ürünlerimin kalitesini eleştirebilirim.	<i>n</i>	27	16	84	259	266	229
	%	3,10	1,80	9,50	29,40	30,20	26,00

A= Bilgi ihtiyacının tanımlanması, B= Arama stratejisinin başlatılması, C= Kaynakların bulunması ve kaynaklara erişim, D=Bilgiyi değerlendirme ve kavrama, E= Bilgiyi yorumlama, sentezleme ve kullanma, F= Bilgi İletimi, G= Ürün ve sürecin değerlendirilmesi

Tablo 6'daki verilere göre, katılımcıların çoğu maddelere “Sıklıkla” ve “Nerdeyse Her Zaman” yanıtlarını verme eğilimindedir. Bu durum, katılımcıların bilgi okuryazarlığı becerileri kapsamında kendilerini genel olarak yetkin hissettiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle bilgi ihtiyacını tanımlama ve kaynaklara erişim konularında yüksek öz-yeterlik düzeyleri öne çıkmaktadır. İnternet arama araçlarını kullanma ve elektronik kaynaklara erişim, en yüksek öz-yeterlik gözlemlenen alanlardır. Buna karşılık, ileri arama teknikleri, bibliyografik işlemler ve araştırma raporu yazma gibi spesifik becerilerde öz-yeterlik düzeyleri görece düşük kalmaktadır.

Kategorik olarak incelendiğinde, A (bilgi ihtiyacının tanımlanması) ve C (kaynakların bulunması ve kaynaklara erişim) kategorilerindeki maddelerde genel olarak yüksek öz-yeterlik düzeyleri gözlemlenirken, B (arama stratejisinin başlatılması) ve F (bilgi iletimi) kategorilerindeki bazı maddelerde daha düşük öz-yeterlik düzeyleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin güçlü ve gelişime açık alanlarını belirlemede, detaylı analizler için kategori bazlı bir değerlendirme yaklaşımı sunmaktadır. Sonuç itibarıyla, katılımcıların genel bilgi okuryazarlığı becerilerinde kendilerini yetkin hissettiklerini, ancak özellikle ileri arama teknikleri ve bibliyografik işlemler gibi daha spesifik alanlarda gelişim ihtiyacı olabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin daha detaylı bir analizini sunmak amacıyla, ölçekte yer alan maddeler bilgi okuryazarlığı becerileri kategorileri altında gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma, her bir beceri kategorisinin ortalama öz-yeterlilik düzeyini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Tablo 7'de her bir kategoriye ait maddelerin ortalama değerleri (\bar{x}), 5'li Likert ölçeği üzerinden hesaplanan aritmetik ortalamalar dikkate alınarak gösterilmektedir. Bu yaklaşım, katılımcıların hangi spesifik becerilerde kendilerini daha yetkin veya daha az yetkin hissettiklerinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 7

Katılımcıların Bilgi Okuryazarlığı Beceri Kategorilerine Göre Ortalama Öz-Yeterlilik Düzeyleri

<i>Bilgi Okuryazarlığı Beceri Kategorileri</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SD</i>
Bilgi ihtiyacının tanımlanması becerileri	881	3,99	0,89
Arama stratejisinin başlatılması becerileri	881	3,55	0,88
Kaynakların bulunması ve kaynaklara erişim becerileri	881	3,77	0,77
Bilgiyi değerlendirme ve kavrama becerileri	881	3,76	0,88
Bilgiyi yorumlama, sentezleme ve kullanma becerileri	881	3,55	0,94
Bilgi iletimi becerileri	881	3,46	1,01
Ürün ve sürecin değerlendirilmesi becerileri	881	3,58	1,10
Bilgi okuryazarlığı genel beceri düzeyleri	881	3,65	0,72

Not. N: Katılımcı Sayısı, \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma

Tablo 7'deki veriler, katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin genel olarak ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir. Kategoriler arasında, “bilgi ihtiyacının tanımlanması” alanında katılımcıların kendilerini en yetkin hissettikleri dikkat çekerken, “bilgi iletimi” alanında ise daha düşük bir öz-yeterlilik algısı tespit edilmiştir. “Kaynakların bulunması ve kaynaklara erişim” ile “bilgiyi değerlendirme ve kavrama” becerilerinde katılımcıların güçlü bir yeterlilik algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna karşılık, “arama stratejilerinin başlatılması”, “bilgiyi yorumlama, sentezleme ve kullanma” ile “ürün ve sürecin değerlendirilmesi” alanlarında yeterlilik düzeyleri nispeten daha düşük kalmıştır.

Özellikle “ürün ve sürecin değerlendirilmesi” alanında katılımcılar arasında algı farklılıklarının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, katılımcıların bilgi okuryazarlığı becerilerinde genel olarak kendilerini yetkin gördüklerini, ancak bilgi iletimi başta olmak üzere bazı alanlarda gelişim ihtiyacının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

4.6. Hipotezlerin Test Edilmesi

4.6.1. Hipotez 1

“Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.” hipotezini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples T-Test) gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin veriler Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkeninin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Üzerindeki Etkisi

<i>Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Alma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SD</i>		
Kadın	467	3,66	0,74		
Erkek	414	3,64	0,69		
<i>T-Testi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p (2-tailed)</i>
Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	1,16	0,28	0,43	879	0,67
			0,43	877,41	0,67

Not. N: Katılımcı Sayısı \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma, SS: Kareler Toplamı, df: Serbestlik Derecesi, MS: Kareler Ortalaması, F: Karma Desen, p: Anlamlılık Düzeyi

Tablo 8’deki istatistik verileri incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(879)} = 0,43; p > 0,05$). Kadın öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyi ortalaması ($\bar{x} = 3,66; SD = 0,74$) ile erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 3,64; SD = 0,69$) birbirine oldukça yakındır. Levene testi sonuçları ($F = 1,16; p = 0,28$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, cinsiyet faktörünün öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, öne sürülen hipotez reddedilmiştir.

4.6.2. Hipotez 2

“Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin veriler Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Fakülte/yüksekokul Birim Değişkeninin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Üzerindeki Etkisi

<i>Fakülte/MYO</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SD</i>	<i>Fakülte/MYO</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SD</i>
Diş Hekimliği Fakültesi	44	3,60	0,73	Spor Bilimleri Fakültesi	41	3,66	0,65
Eğitim Fakültesi	52	3,56	0,75	Tıp Fakültesi	47	3,67	0,59
Güzel Sanatlar Fakültesi	41	3,62	0,67	Veteriner Fakültesi	37	3,39	0,74
Hukuk Fakültesi	79	3,75	0,62	Delice MYO	52	3,74	0,94
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	45	3,51	0,70	Fatma Şenses Sosyal Bil. MYO	40	3,50	0,84
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	65	3,96	0,74	Hacılar Hüseyin Aytemiz MYO	41	3,59	0,68
İslami İlimler Fakültesi	34	3,61	0,70	Keskin MYO	81	3,68	0,70
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fak.	48	3,72	0,72	Kırıkkale MYO	46	3,58	0,65
Sağlık Bilimleri Fakültesi	51	3,75	0,71	Sağlık Hizmetleri MYO	37	3,43	0,65
<i>ANOVA</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	15,63	17	0,92	1,81	0,02		
	438,23	863	0,51				
	453,86	880					

Not. N: Katılımcı Sayısı \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma, SS: Kareler Toplamı df: Serbestlik Derecesi MS: Kareler Ortalaması F: Karma Desen p: Anlamlılık Düzeyi

Tablo 9’daki verilere göre, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(17, 863)} = 1,81; p < 0,05$). Bu sonuç, hipotezimizi desteklemektedir. Ortalamalar incelendiğinde, en yüksek bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyine İnsan

ve Toplum Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sahip olduğu ($\bar{x}= 3,96$; $S = 0,74$), en düşük düzeye ise Veteriner Fakültesi öğrencilerinin sahip olduğu ($\bar{x}= 3,39$; $SD= 0,74$) görülmektedir. Bu istatistiksel verilere göre, çalışmada öne sürülen hipotez kabul edilmiştir.

4.6.3. Hipotez 3

“Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri devam edilen sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin veriler Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

Sınıf Seviyesi Değişkeninin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Üzerindeki Etkisi

<i>Not Ortalaması dilimi</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SD</i>		
1. sınıf	247*	3,72	0,80		
2. sınıf	260	3,61	0,74		
3. sınıf	257	3,62	0,62		
4. sınıf	117**	3,63	0,68		
<i>ANOVA</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	1,95	3	0,65	1,26	0,29
	451,91	877	0,52		
	453,86	880			

Not. N: Katılımcı Sayısı \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma, SS: Kareler Toplamı, df: Serbestlik Derecesi, MS: Kareler Ortalaması, F: Karma Desen, p: Anlamlılık Düzeyi, *1. Sınıf öğrenci sayısına hazırlık sınıfı öğrenci sayısı eklenmiştir. **4. sınıf öğrenci sayısına 5. sınıf öğrenci sayısı eklenmiştir.

Tablo 10’daki verilere göre, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri devam edilen sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3, 877)}= 1,26$; $p > 0,05$). Bu bulgu, hipotezimizi desteklememektedir.

Ortalamalar incelendiğinde, en yüksek bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyine 1. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu ($\bar{x}= 3,72$; $SD= 0,80$), en düşük düzeye ise 2. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu ($\bar{x}= 3,61$; $SD= 0,74$) görülmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle, çalışmada öne sürülen hipotez reddedilmiştir.

4.6.4. Hipotez 4

“Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin veriler Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11

Akademik Not Ortalaması Değişkeninin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Üzerindeki Etkisi

<i>Not Ortalaması dilimi</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SD</i>		
1,99 ve altı	121	3,52	0,64		
2,00 - 2,49	184	3,60	0,71		
2,50 - 2,99	220	3,65	0,74		
3,00 - 3,49	282	3,67	0,73		
3,50 - 4,00	74	3,87	0,73		
<i>ANOVA</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	6,32	4	1,58	3,09	0,01
	447,54	876	0,51		
	453,86	880			

Not. N: Katılımcı Sayısı \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma, SS: Kareler Toplamı, df: Serbestlik Derecesi, MS: Kareler Ortalaması, F: Karma Desen, p: Anlamlılık Düzeyi

Tablo 11'deki verilere göre, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($F_{(4, 876)}= 3,09; p < 0,05$). Bu bulgu, öne sürülen hipotezi desteklemektedir.

Ortalamalar incelendiğinde, akademik başarı arttıkça bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin de genel olarak arttığı gözlemlenmektedir. En yüksek bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyine 3.50 - 4.00 not ortalamasındaki öğrencilerin ($\bar{x}= 3,87; SD= 0,73$), en düşük düzeye ise 1,99 ve altı not ortalamasındaki öğrencilerin ($\bar{x}= 3,52; SD= 0,64$) sahip olduğu görülmektedir. Bu istatistiksel veriler, akademik başarıyı gösteren not ortalaması değişkeninin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çalışmada öne sürülen hipotez kabul edilmiştir.

4.6.5. Hipotez 5

“Öğrencilerin kütüphane kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin veriler Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12

Kütüphane Kullanım Sıklığı Değişkeninin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Üzerindeki Etkisi

<i>Kütüphane Kullanım Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SD</i>
Düzenli olarak her gün	42	3,80	0,49
Haftada 1-2 gün	131	3,75	0,69
Ayda birkaç (4-5) gün	198	3,68	0,69
Bir dönemde birkaç (4-5) gün	186	3,68	0,65
Bir akademik yıl içinde birkaç (4-5) gün	155	3,54	0,75
Hiç kullanma(dı)m	169	3,58	0,84

<i>ANOVA</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	5,443	5	1,09	2,12	0,06
	448,42	875	0,51		
	453,86	880			

Not. N: Katılımcı Sayısı \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma, SS: Kareler Toplamı, df: Serbestlik Derecesi, MS: Kareler Ortalaması, F: Karma Desen, p: Anlamlılık Düzeyi

Tablo 12’deki verilere göre, öğrencilerin kütüphane kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($F_{(5, 88)}= 2,12; p > 0,05$). Bu sonuç, öne sürülen hipotezi desteklememektedir.

Ortalamalar incelendiğinde, kütüphaneyi daha sık kullanan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin genel olarak daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. En yüksek bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyine düzenli olarak her gün kütüphane kullanan öğrencilerin ($\bar{x}= 3,80; SD= 0,49$), en düşük düzeye ise bir akademik yıl içinde birkaç gün kullanan öğrencilerin ($\bar{x}= 3,54; SD= 0,75$) sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle, öne sürülen hipotez reddedilmiştir.

4.6.6. Hipotez 6

“Öğrencilerin veri tabanı kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin veriler Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13*Katılımcıların Veri Tabanı Kullanım Sıklığına Göre Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Düzeyleri*

<i>Veri Tabanı Kullanım Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SD</i>		
Hiçbir zaman	69	3,25	0,92		
Ara sıra	168	3,54	0,68		
Bazen	212	3,52	0,70		
Çoğu zaman	315	3,74	0,64		
Her zaman	117	4,04	0,65		
<i>ANOVA</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	37,82	4	9,46	19,91	0,00
	416,04	876	0,48		
	453,86	880			

Not. N: Katılımcı Sayısı \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma, SS: Kareler Toplamı, df: Serbestlik Derecesi, MS: Kareler Ortalaması, F: Karma Desen, p: Anlamlılık Düzeyi

Tablo 13'teki verilere göre, öğrencilerin veri tabanı kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($F_{(4, 876)} = 19,91$; $p < 0,05$). Bu sonuç, öne sürülen hipotezi güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Ortalamalar incelendiğinde, veri tabanı kullanım sıklığı arttıkça bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin de belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. En yüksek bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyine veri tabanlarını her zaman kullanan öğrencilerin ($\bar{x} = 4,04$; $SD = 0,65$), en düşük düzeye ise hiçbir zaman kullanmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 3,25$; $SD = 0,92$) sahip olduğu görülmektedir. Bu istatistiksel veriler, veri tabanı kullanım sıklığı değişkeninin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öne sürülen hipotez kabul edilmiştir.

4.6.7. Hipotez 7

“Bilgi okuryazarlığı eğitimi almış öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri, almamış olanlara göre anlamlı seviyede yüksektir.” hipotezini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples T-Test) gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin veriler Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14*Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Alma Değişkeninin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Üzerindeki Etkisi*

<i>Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Alma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SD</i>		
Evet	114	3,94	,79		
Hayır	767	3,61	,71		
<i>T-Testi</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği	0,22	0,64	4,68	879	0,00
			4,68	148,71	0,00

Not. N: Katılımcı Sayısı \bar{x} : Ortalama, SD: Standart Sapma, SS: Kareler Toplamı, df: Serbestlik Derecesi, MS: Kareler Ortalaması, F: Karma Desen, p: Anlamlılık Düzeyi

Tablo 14'teki verilere göre, bilgi okuryazarlığı eğitimi almış öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri ($\bar{x} = 3,94$; $SD = 0,79$), eğitim almamış öğrencilere ($\bar{x} = 3,61$; $SD = 0,71$) göre anlamlı derecede yüksektir ($t_{(879)} = 4,68$; $p < 0,05$). Bu sonuç, öne sürülen hipotezi güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bu istatistiksel veriler, bilgi okuryazarlığı eğitimi almanın öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çalışmada öne sürülen hipotez kabul edilmiştir.

Araştırmada elde edilen yukarıdaki bulgular, bilgi okuryazarlığı eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Eğitim alan öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerindeki belirgin artış, bu tür eğitimlerin üniversite müfredatlarına dâhil edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

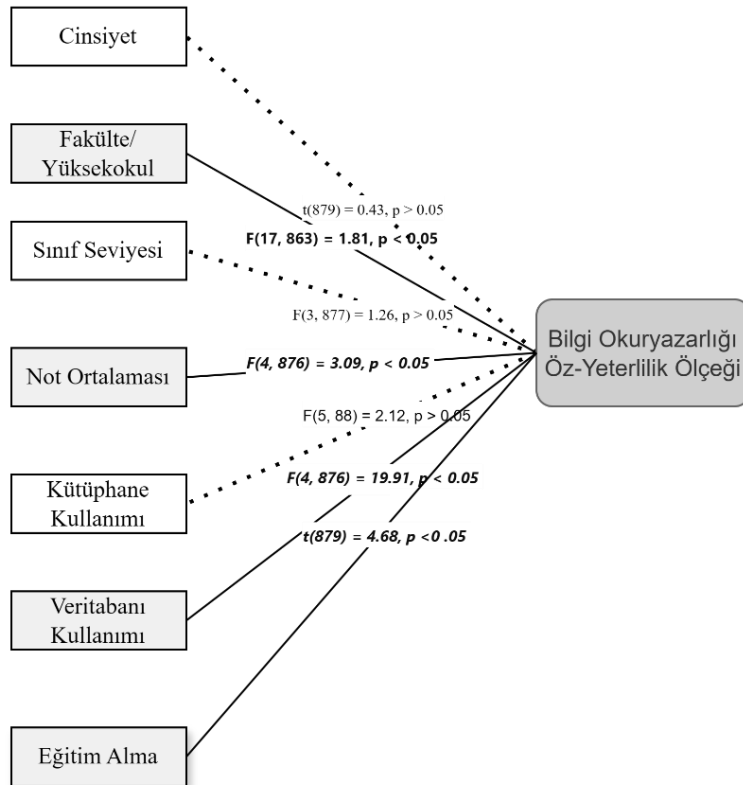
5. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin genel olarak orta-yüksek arasında olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, Şengül Bircan (2024), Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) ile Özbay ve Çelik'in (2013) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Ancak, Ünal ve Er (2015) ile Büyükçolpan ve Yılmaz'ın (2023) çalışmalarındaki “yetersiz” veya “düşük” düzey bulguları, bu alanda farklı sonuçların olabileceğini göstermektedir. Bu farklılıkların, araştırma yapılan üniversitelerin eğitim programlarındaki farklılıklardan veya öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında, öğrencilerin “bilgi ihtiyacının tanımlanması” becerilerinde yüksek, “bilgi iletimi” becerilerinde ise düşük öz-yeterlik düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, Özel'in (2016) çalışmasındaki ileri düzey bilgi gerektiren konularda öğrencilerin zorlandığı sonucuyla örtüşmektedir. Bu durum, üniversite eğitiminde bilgi iletimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla odaklanma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Analizler sonucunda, bazı değişkenlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri üzerinde belirgin etkilere sahip olduğu, bazıların ise beklenenden farklı sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir. Bu değişkenlere ait yordayıcı sonuçlar Şekil 2’de görselleştirilmiştir. Buna göre, cinsiyet ve sınıf düzeyinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken, fakülte/yüksekokul değişkeni önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Akademik başarı ve veri tabanı kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterliliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kütüphane kullanım sıklığının ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı eğitimi almış öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinin, bu eğitimi almamış olanlara kıyasla anlamlı derecede yüksek olması, bu tür eğitimlerin gerekliliğini ve etkinliğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde disipline özgü yaklaşımların, dijital kaynakların etkin kullanımının ve özel eğitim programlarının önemini vurgulamakta, aynı zamanda üniversite eğitimi boyunca bu becerilerin sistematik bir şekilde geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Şekil 2

Çeşitli Değişkenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri



Cinsiyet faktörünün bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusu, Önal ve Çetin (2014) ile Kozikoğlu ve Onur'un (2019) çalışmalarıyla uyumludur. Bu sonuç, bilgi okuryazarlığı becerilerinin cinsiyetten bağımsız olarak geliştirilebileceğini göstermektedir. Ancak, Argon ve diğerlerinin (2008) çalışmasındaki cinsiyet temelli farklılıklar, bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Fakülte/yüksekokul değişkeninin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisi, Yenice ve diğerlerinin (2019) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu bulgu, üniversitelerin bilgi okuryazarlığı eğitimlerini fakülte/yüksekokul bazlı olarak planlaması gerektiğini göstermektedir. Farklı disiplinlerin kendine özgü bilgi arama ve kullanma pratikleri olduğu düşünüldüğünde, bu sonuç beklenen bir durumdur.

Sınıf düzeyinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, Yasa'nın (2018) çalışmasıyla tutarlıdır. Ancak bu bulgu, Kavak (2023) ile Yıldırım ve Yemenici'nin (2020) çalışmalarıyla çelişmektedir. Bu durum, üniversite eğitimi boyunca bilgi okuryazarlığı becerilerinin sistematik olarak geliştirilmediğini düşündürmektedir. Bu sonuç, üniversitelerin bilgi okuryazarlığı eğitimlerini tüm sınıf düzeylerinde sürdürülebilir ve progresif bir şekilde planlaması gerektiğine işaret etmektedir.

Akademik başarı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri arasındaki pozitif ilişki, bu becerilerin akademik performansla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bilgi okuryazarlığı becerilerinin akademik başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, üniversitelerin bu becerilerin geliştirilmesine yönelik programları akademik müfredatlarına entegre etmeleri önem taşımaktadır.

Kütüphane kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, Büyükçolpan ve Yılmaz'ın (2023) çalışmasıyla çelişmektedir. Bu sonuç, kütüphane kullanımının tek başına bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede yeterli olmadığını göstermektedir. Ancak, kütüphaneyi daha sık kullanan öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olması, kütüphane kullanımının dolaylı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, kütüphane hizmetlerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Veri tabanı kullanım sıklığı ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri arasındaki pozitif ilişki, Yıldırım'ın (2016) çalışmasıyla uyumludur. Bu sonuç, dijital kaynakların etkin kullanımının bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir. Üniversitelerin, öğrencilere veri tabanı kullanımı konusunda daha fazla eğitim ve uygulama imkânı sunması önemlidir.

Bilgi okuryazarlığı eğitimi almış öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması, Özel (2016), Yıldırım (2016) ve Argon ve diğerlerinin (2008) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bu bulgu, bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin etkinliğini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Hinchliffe ve diğerlerinin (2018) önerdiği gibi, bu eğitimlerin erken sınıf düzeylerinden itibaren verilmesi, öğrencilerin akademik yaşamları boyunca bu becerileri geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Bulgular, genel olarak literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlılık gösterse de bazı alanlarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu farklılıklar, üniversitelerin eğitim programlarındaki çeşitlilik, öğrencilerin bireysel özellikleri ve değişen teknolojik koşullar gibi faktörlerle açıklanabilir. Bu durum, üniversitelerin bilgi okuryazarlığı eğitimlerini daha sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla ele almaları gerektiğini göstermektedir. Özellikle, fakülte/yüksekokul bazlı yaklaşımların benimsenmesi, tüm sınıf düzeylerinde sürdürülebilir programların uygulanması ve dijital kaynakların etkin kullanımına odaklanılması önemlidir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı becerilerinin akademik başarıyla olan güçlü ilişkisi, bu becerilerin geliştirilmesinin üniversite eğitiminin temel bir bileşeni olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini inceleyerek, yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli bulgular ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin genel bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin orta-yüksek arasında olduğunu göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusunda belirli bir yetkinliğe sahip olduklarını işaret etmekle birlikte, hâlâ geliştirilmesi gereken alanların

varlığına da dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencilerin “bilgi iletimi” kategorisindeki öz-yeterlilik düzeylerinin düşük çıkması, öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi etkili bir şekilde iletmeye ve paylaşma konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, yükseköğretim kurumlarının bilgi okuryazarlığı eğitim programlarını gözden geçirmeleri ve özellikle bilgi iletimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin yaygınlaştırılması, bu alanda atılacak en önemli adımlardan biridir. Bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin tüm bölümlerde zorunlu ders veya sertifika programı olarak sunulması, bu eğitimlerin özellikle birinci sınıftan itibaren verilmesi, öğrencilerin akademik hayatları boyunca bu becerilerden faydalanmalarını sağlayacaktır. Bununla birlikte, her fakülte ve yüksekokulun kendi disiplinine özgü bilgi okuryazarlığı ihtiyaçlarını karşılayacak özel programlar geliştirmesi, eğitimin etkinliğini artıracaktır.

Veri tabanları ve diğer dijital kaynakların kullanımına yönelik eğitimlerin artırılması, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamak açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, akademik yazım, sunum teknikleri ve iletişim becerileri üzerine ek eğitimler düzenlenmesi, öğrencilerin bilgi iletimi konusundaki eksikliklerini gidermelerine yardımcı olacaktır. Kütüphane hizmetlerinin modernize edilmesi ve elektronik kaynaklarla zenginleştirilmesi, öğrencilerin bilgi kaynaklarına erişimini kolaylaştıracak ve bilgi okuryazarlığı becerilerini pratikte uygulama fırsatı sunacaktır. Derslerde bilgi okuryazarlığı becerilerini kullanmayı gerektiren araştırma ve projelere ağırlık verilmesi, öğrencilerin bu becerilerin önemini kavramalarını ve akademik çalışmalarında aktif olarak uygulamalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve eğitim programlarının sürekli güncellenmesi, eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Bu süreçte akademisyenler, kütüphaneciler ve bilgi teknolojileri uzmanları arasında iş birliğinin artırılması önemli görülmektedir. Gelecekteki araştırmalar için, bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerini etkileyen faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi, kütüphane kullanımı ve bilgi okuryazarlığı ilişkisinin detaylı araştırılması ve bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin uzun vadeli etkileri gibi konuların ele alınması önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, üniversitelerin bilgi okuryazarlığı politikalarını gözden geçirmeleri ve güncellemeleri için bir temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin değişen bilgi dünyasında başarılı olabilmeleri için, bilgi okuryazarlığı becerilerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi, üniversitelerin akademik programları, kütüphane hizmetleri ve teknolojik altyapıları arasında daha güçlü bir entegrasyon sağlanması kritik öneme sahiptir.

Etik Standartlar ile Uyumluluk

Çıkar Çatışması: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmaya yönelik etik kurul izni, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 18.03.2024 tarih ve 3 numaralı oturum kararı ile alınmıştır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar makalenin veri toplama ve işleme, analiz ve yorum süreçlerini Ali Kavak'ın, denetleme sürecinin Erol Yılmaz'ın gerçekleştirdiğini, diğer tüm süreçlere eşit oranda katkıda bulduklarını beyan etmiştir.

Finansal Destek: Yoktur.

Kaynakça

12. Kalkınma Planı (2024-2028). (2023, 1 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 32356 (1. Mükerrer)). <https://www.resmigazete.gov.tr/fihrist?tarih=2023-11-01&mukerrer=1>
- Acar, S. ve Gülнар, M. (2018). Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Algılarının Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumlarına göre İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 54-65. <https://dergipark.org.tr/pub/uead/issue/36657/397337>

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 15-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47948/606648>
- Adıgüzel, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7),14-24.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2002). Öğretmenlere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 128-138. <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/872>
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7812/102529>
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27). 11-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7811/102528>
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıkları ve İnternet Kullanım Amaçları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19,1-14.
- American Library Association [ALA]. (1989). American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Argon, T., Öztürk, Ç. ve Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1495/18080>
- Association of College and Research Libraries [ACRL]. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. <http://hdl.handle.net/11213/7668>
- Aşkın Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Aday Öğretmenlerde Meraklılık ve Bilgi Okuryazarlığı Üzerine İlişkisel Bir Çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 353-368. <https://doi.org/10.12984/eggefd.391231>
- Atlıgil, R. E. (2022). Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi Verilmesinin Kütüphane Kullanımına Etkisi. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy [ANZIIL].(2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework Principles, Standards And Practice. Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/Infolit-2nd-edition.pdf>
- Bakırcı, H. ve Günbatar, M.S. (2017). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 543-563. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59420/853400>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Macmillan.
- Baysen, F., Çakmak, N. ve Baysen, E. (2017). Bilgi Okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 55-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48649/618490>
- Bitri, E. ve Akkaya, M. A. (2018). A Comparative Study of Electronic Information Literacy Levels of Researchers: Instances from the Universities of Kastamonu and Cankiri Karatekin in Turkey. *Bilgi Yönetimi*, 1(2), 134-148. <https://doi.org/10.33721/by.492865>
- Bruce, C. (2013). Information Literacy Programs and Research: An International Review. *The Australian Library Journal*, 49(3), 209-218. <https://doi.org/10.1080/00049670.2000.10755921>
- Bruce, C. S. (1995). Information Literacy: A Framework for Higher Education. *The Australian Library Journal*, 44(3), 158-170. <https://doi.org/10.1080/00049670.1995.10755718>

- Burkhardt, J. M. (2007). Assessing Library Skills: A First Step to Information Literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 7(1), 25-49. <https://doi.org/10.1353/pla.2007.0002>
- Büyükçolpan, T. ve Yılmaz, B. (2023). Çeşitli Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Bilgi Yönetimi*, 6(1), 146-178. <https://doi.org/10.33721/by.1288896>
- Catalano, A. (2013). Patterns of Graduate Students' Information Seeking Behavior: A Meta-Synthesis of the Literature. *Journal of Documentation*, 69(2), 243-274. <https://doi.org/10.1108/00220411311300066>
- Chen, K. ve Lin, P. (2011). Information Literacy in University Library User Education. *Aslib Proceedings*, 63(4), 399-418. <https://doi.org/10.1108/00012531111148967>
- Corrall, S. (2007). Benchmarking Strategic Engagement with Information Literacy in Higher Education: Towards a Working Model. *Information Research*, 12(4). <http://d-scholarship.pitt.edu/id/eprint/25116>
- Çakın, İ. (1998). Üniversitelerimizin Bilgiye Erişim Ortamları: Genel Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 37-67.
- Çakmak, T. ve Önal, H. İ. (2013). Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılmasında Okul Kütüphanecilerinin Roller ve Algıları. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(4), 633-647. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48828/622018>
- Dedebali, N. C. ve Daşdemir, İ. (2019). Investigation of Media Literacy and Information Literacy Levels of Pre-Service Teachers. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 595-630. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.004>
- Deja, M., Rak, D. ve Bell, B. (2021). Digital Transformation Readiness: Perspectives on Academia and Library Outcomes in Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(5), 102403. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102403>
- Demirtaş, Ç. ve Altun, A. (2022). Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi Türlerine İlişkin Bir Uygulama. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1447-1466. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1168684>
- Doyle, C. S. (1994). Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age. New York: ERIC Clearinghouse on Information Technology Syracuse University.
- Eroğlu, Ş. ve Çakmak, T. (2020). Post-Truth Dönemini Anlamak: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Yeni Medya Araçları Kapsamında Bilgi Bozuklukları ve Doğrulama Algılarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 307-325. <https://doi.org/10.30794/pausbed.682120>
- Gedikçi Öndoğan, A. ve Küçüköğlü, S. (2024). Web Destekli Bilgi Okuryazarlığı Eğitiminin Etkinliğinin Belirlenmesi: Hemşirelik Öğrencileri Üzerinde Randomize Olmayan Kontrollü Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 38(1), 1-26. <https://doi.org/10.24146/tk.1355409>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10a ed.). Londra: Pearson.
- Gömlüksiz, M. N. ve Öner, Ü. Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri. *Education Sciences*, 6(1), 119-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212122>
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Bozpolat, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 5(18), 71-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kdeniz/issue/16857/175458>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliği "Enformasyon Okuryazarlığı". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.

- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *Education Sciences*, 5(3), 1395-1404. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19823/212333>
- Hepworth, M. (2000). Approaches to Providing Information Literacy Training in Higher Education: Challenges for Librarians. *New Review of Academic Librarianship*, 6(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/13614530009516799>
- Hinchliffe, L. J., Rand, A. ve Collier, J. (2018). Predictable Information Literacy Misconceptions of First-Year College Students. *Communications in Information Literacy*, 12(1), 4-18. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2018.12.1.2>
- Iannuzzi, P. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. *Community & Junior College Libraries*, 9(4), 63-67. https://doi.org/10.1300/J107v09n04_09
- İnci, T. ve Cubukcu, Z. (2022). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algısı Arasındaki Korelasyon: Pedagojik Formasyon Öğrencileri. *Asya Studies*, 6(20), 1-8. <https://doi.org/10.31455/asya.1035441>
- İşcan, A., Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Türkçe Eğitimi Alanında Öğrenim Gören Lisansüstü Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 205-215. <https://dergipark.org.tr/pub/odusobiad/issue/27570/290103>
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Johnston, B. ve Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education: A Review and Case Study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352. <https://doi.org/10.1080/03075070309295>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavak, A. (2023). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılıkları: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 8(1), 50-73. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.1233737>
- Kırıkkale Üniversitesi (2023). Genel Öğrenci İstatistiği. Erişim adresi: <https://oidb.kku.edu.tr/Idari/Sayfa/Index?Sayfa=GenelOgrIst>
- Kızıllı, M. (2007). Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı: Selçuk Üniversitesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kozikoğlu, I. ve Onur, Z. (2019). Predictors of Lifelong Learning: Information Literacy and Academic Self-Efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 492-506. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1240352>
- Kurbanoglu, S., Akkoyunlu, B. ve Umay, A. (2006). Developing the Information Literacy Self-Efficacy Scale. *Journal of Documentation*, 62(6), 730-743. <https://doi.org/10.1108/00220410610714949>
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747. <https://dergipark.org.tr/pub/tk/issue/48858/622490>
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 81-88. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7817/102699>
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 98-105. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7814/102606>

- Lovitts, B. E. (2005). Being a Good Course-Taker Is Not Enough: A Theoretical Perspective on the Transition to Independent Research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Mansour, E. (2017). A Survey of Digital Information Literacy (DIL) Among Academic Library and Information Professionals. *Digital Library Perspectives*, 33(2), 166-188. <https://doi.org/10.1108/DLP-07-2016-0022>
- Mutlu, N. (2023). Yanlış Bilgi ve Dezenformasyonla Mücadele: Kavramlar ve Uygulamalar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 13, 464-493. <https://doi.org/10.47994/usbad.1257491>
- Önal, N. ve Çetin, O. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19402/206218>
- Özbay, M. ve Çelik, M. E. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21. <https://doi.org/10.16916/aded.15991>
- Özel, M. (2022). Finlandiya’da Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Eğitiminde Ulusal Politikalar. *TAM Akademi Dergisi*, 1(1), 7-21. <https://doi.org/10.58239/tamde.2022.01.001.x>
- Özel, N. (2014). Araştırma Görevlilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Eğitim Gereksinimleri: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 15(2), 253-283. <https://doi.org/10.15612/BD.2014.463>
- Özel, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 17(2), 247-264. <https://doi.org/10.15612/BD.2016.525>
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17399/182066>
- Polat, C. (2005a). Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Polat, C. (2005b). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 19(4), 408-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48944/624316>
- Polat, C. (2006). Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2869/39227>
- Polat, C. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphanelerinin Bilgi Okuryazarlığı Öğretimindeki Rolü. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur’a Armağan İçinde (ss. 117-131). Hacettepe Üniversitesi.
- Polat, C. ve Palo, G. (2015). Hemşirelik Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 350-362. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48742/620128>
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı İçinde, (596-606). Akdeniz Üniversitesi.
- Rader, H. B. (1991). Information Literacy: A Revolution in the Library. *RQ*, 31(1), 25-30. <https://link.gale.com/apps/doc/A11490963/AONE?u=anon~fdb50fcc&sid=googleScholar&xid=0030d50e>
- Rath, L. (2022). Factors That Influence Librarian Definitions of Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(6), 102597. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102597>
- Sevim, O. ve Kavak, A. (2020). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeylerinin İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 68, 583-599. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4345>

- Soyuçok, M. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programında Bilgi Okuryazarlığı Becerileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(-ERTE Özel Sayısı), 267-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/33658/373866>
- Şengül Bircan, T. (2024). 21. Yüzyılda Yaşam Boyu Öğrenme Yolunda Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyini Anlamak. *Academic Social Resources Journal*, 9(1), 67-76.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth ed.). Pearson. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri ve Mesleğe Yönelik Tutumları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 310-325. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/36996/423874>
- Usluel, Y. K. (2006). Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 223-243.
- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1059-1068.
- Wang, L. (2011). An Information Literacy Integration Model and its Application in Higher Education. *Reference Services Review*, 39(4), 703-720. <https://doi.org/10.1108/00907321111186703>
- Witt, S. (2024). Libraries Leading The Way: Sustainability, Information Literacy, and Community Engagement. *IFLA Journal*, 50(3), 449-450. <https://doi.org/10.1177/03400352241283305>
- Yasa, H. D. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. K. ve Yemenici, A. İ. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi (Afyonkarahisar Örneği). *Turkish Studies*, 15(3), 2303-2316. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41885>
- Yıldız, A. K. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin Gelişiminde Araştırma Metotları Dersinin Rolü. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 154-169. <https://doi.org/10.21733/ibad.52>
- Yılmaz, B. ve Ezenel, E. (2023). IFLA-UNESCO Halk Kütüphanesi Bildirgesi 2022. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(3), 388-391. <https://doi.org/10.24146/tk.1180073>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2009). Bologna Süreci 2020-Yeni On Yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı (Leuven ve Louvain-la-Neuve, 28-29 Nisan 2009) Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesinde: Yaşam Boyu Öğrenme. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslarasilasma/bologna/temel-bildirgeler-ve-gelistmeler/leuven-bildirgesi>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2017). Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Tavsiye Kararı. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Sayfalar/avrupa-yuksekogretim-alani-ile-uyum-projesi/yeterlilikler-cercevesi/hayat-boyu-ogrenme-icin-avrupa-yeterlilik-cercevesi-tavsiye-karari.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (t.y.). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslarasilasma/tycc>
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. (Related Paper No. 5) National Commission on Libraries and Information Science. <https://eric.ed.gov/?id=eD100391>