

BİLGİ DÜNYASI

Cilt/Volume: 22 Sayı/Number: 1 Haziran/June 2021 e-ISSN: 2148-354X

**Yazar Otorite Dizininde Karşılaşılan Sorunlar:
Ankara Üniversitesi Örneği**
Okan KOÇ, Doğan ATILGAN

**Kütüphanelerde Çocuklarını Desteklemeye Yönelik Aile Eğitiminin İncelenmesi:
Kütüphaneciler ve Annelerin Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri**
Hale DERE ÇİFTÇİ

**Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Kişisel Hakların Korunması:
Türkiye'deki Üniversitelerin Koronavirüs Salgını (COVID-19) Sürecine
Yönelik Değerlendirme**
Türkay HENKOĞLU, Halise ŞEREFÖĞLU HENKOĞLU

**Bilgi Uzmanlarının Bilgi Teknolojisi Kullanımının
Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi**
Şeyda BAYRAKTAR, Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT

**Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi:
Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği**
Tuğba MANDIRACI, Burcu Umut ZAN

**Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri:
Kesitsel Tarama Araştırması**
Ömer KOÇAK, Nermin ÇAKMAK

**Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Rehberi'nin Yedinci Basımının
Altıncı Basımıyla Karşılaştırmalı Tanıtımı**
Nermin ÇAKMAK



BİLGİ DÜNYASI

INFORMATION WORLD

Altı ayda bir yayımlanır / Published twice a year

e-ISSN: 2148-354X

SAHİBİ / OWNER

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği Adına
On the behalf of the University and Research Librarians Association

Fatih Kumsel

BAŞ EDITÖR / EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Öğr. Üyesi Nermin Çakmak, Atatürk Üniversitesi (nermin@bd.org.tr)

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD MEMBERS

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye Akça, Marmara Üniversitesi (sumeyye@bd.org.tr)

Dr. Elsa Bitri, (elsabitri@gmail.com)

Dr. Okan Koç, Balıkesir Üniversitesi (okan.koc@balikesir.edu.tr)

İhsan Özko, Ankara Üniversitesi (ihshan@bd.org.tr)

Dr. Öğr. Üyesi Semanur Öztemiz, Hacettepe Üniversitesi (semanuroztemiz@gmail.com)

Bilge Öztürk, Erzurum Özel Bilkent Laboratuvar Okulları (bilge@bd.org.tr)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Şenyurt, Ardahan Üniversitesi (senyurtozlem24@gmail.com)

Dr. Sefer Yazıcı, TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Başkanlığı (seferyazici06@gmail.com)

Dr. Öğr. Üyesi Mithat Baver Zencir, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (mithatb.zencir@ikc.edu.tr)

YABANCI DİL EDITÖRLERİ / FOREIGN LANGUAGE EDITORS

Doç. Dr. Engin Baysen, Yakın Doğu Üniversitesi (bengin71@gmail.com)

Doç. Dr. Yeliz BİBER VANGÖLÜ, Atatürk Üniversitesi (yeliz.biber@atauni.edu.tr)

TEKNOLOJİ ve ALTYAPI GRUBU / TECHNOLOGY and INFRASTRUCTURE GROUP

Hüseyin Fırat Akın, FD Bilişim Çözümleri (huseyinfiratakin@gmail.com)

Hüseyin Körpeoğlu, Türk Eğitim Derneği (huseyin@bd.org.tr)

Grafik Tasarım ve Sayfa Düzenleme / Graphic Design and Page Layout

BULUŞ Tasarım ve Matbaacılık Hizmetleri San. Tic.

Bilgi Dünyası Dergisi, **Scopus**, **Library and Information Science Abstracts (LISA)**, **EBSCOHOST- Library and Information Science Technology Abstracts** ve **TÜBİTAK-ULAKBİM TR Dizin Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanlarında** dizinlenmektedir. **E-LIS** ve **DOAJ (Directory of Open Access Journals)** ve **Index Copernicus'da** da açık erişimdedir.

Information World journal is being permanently indexed in Scopus, Library and Information Science Abstracts (LISA), EBSCOHOST- Library and Information Science Technology Abstracts and TUBITAK-ULAKBİM TR Index Social Sciences and Humanities Databases and is available by open access through E-LIS, DOAJ (Directory of Open Access Journals) and Index Copernicus.



**Yazar Otorite Dizininde Karşılaşılan Sorunlar:
Ankara Üniversitesi Örneği**

***Problems Encountered in the Author Authority:
Ankara University Case***

Okan KOÇ, Doğan ATILGAN

Makale Bilgisi / Article Information

Bu makaleye atıf yapmak için/ To cite this article:

Koç, O. ve Atılğan, D. (2021). Yazar otorite dizininde karşılaşılan sorunlar: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 1-30. doi: 10.15612/BD.2021.550

Makale türü / Paper type: Hakemli / *Refereed*
Durum Çalışması / *Case Study*

Doi: 10.15612/BD.2021.550

Geliş Tarihi / Received: 15.06.2020

Kabul Tarihi / Accepted: 28.03.2021

Elektronik Yayınlanma Tarihi / Online Published: 04.05.2021

İletişim / Communication

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği / *University and Research Librarians Association*

Posta Adresi / *Postal Address:* Marmara Sok. No:38/17 06420 Yenışehir, Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

Tel: +90 312 430 03 61; Faks / *Fax:* +90 312 430 03 61; E-posta / *E-mail:* bilgi@bd.org.tr

Web: <http://www.bd.org.tr/index.php/bd/index>

Yazar Otorite Dizininde Karşılaşılan Sorunlar: Ankara Üniversitesi Örneği*

Okan KOÇ** , Doğan ATILGAN*** 

Öz

Otorite dizinleri, kütüphane dermesinin etkin ve doğru bir şekilde kullanıcıyla paylaşılmasını kolaylaştırdığı gibi, ulusal ve uluslararası standartlaşmanın sağlanması konusunda anahtar bir role sahiptir. Yazar adlarının bilgiye erişimde tarama seçeneği olarak öncelikle tercih ediliyor olması, yazar otorite dizinlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Yazar otorite dizinleri kütüphane dermesinin kontrolü noktasında bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada yazar otorite dizinlerinin gerekliliği, bibliyografik kontrol açısından önemi ve otorite dizini oluşturulurken karşılaşılan sorunlar tartışılmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem olarak seçilen Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğundaki 8980 bilgi kaynağı incelenmiştir. Aynı zamanda yazarlara ait farklı isim ve mahlasların belirlenebilmesi için mevcut basılı kaynaklar, veri tabanları ve elektronik kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca VIAF üzerinde yer alan Türk yazarlara ait otorite kayıtları Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kayıtları ile karşılaştırılmış, yazar giriş tutarlılıkları ve hataları belirlenmiştir. VIAF ve RDA rehberliğinde bir yazar otorite dizini hazırlanırken hangi kurallar ve ilkelerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda yazar otorite dizinlerinin nasıl hazırlanacağı ve kullanımının yaygınlaştırılması doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Otorite kontrolü, otorite kaydı, otorite dizini, yazar otorite dizini, yazar adları.

* Bu çalışma 2020 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalında Prof. Dr. Doğan ATILGAN danışmanlığında "Yazar Otorite Dizininde Karşılaşılan Sorunlar: Ankara Üniversitesi Örneği" başlıklı tamamlanmış doktora tezine dayanarak hazırlanmıştır.

** Sorumlu yazar, Öğr. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, okankocby@gmail.com

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Doğan.Atılgan@ankara.edu.tr

Problems Encountered in the Author Authority: Ankara University Case*

Okan KOÇ** , Doğan ATILGAN*** 

Abstract

Authority directories have a key role in ensuring national and international standardization as well as facilitating the sharing of the library collection effectively and accurately with the users. The fact that author names are preferred as a search option in access to information reveals the necessity of author authority directories. Author authority directories are seen as a must at the point of controlling the library collection. In this regard, the necessity of author authority indexes, their importance in terms of bibliographic control and the problems encountered while creating an authority index are discussed in the study. Within the scope of the research, 8980 sources of information in the catalog of Ankara University Library selected as a sample were examined. At the same time, existing printed sources, databases and electronic resources were examined in order to determine the different names and pseudonyms of the authors. In addition, the authority records of Turkish authors on the VIAF were compared with the records of Ankara University Library, and author input consistency and errors were determined. It was emphasized which rules and principles should be taken into account when preparing an author authority index under the guidance of VIAF and RDA. As a result of the research, suggestions were made on how to prepare author authority directories and to expand their use.

Keywords: Authority control, authority record, authority index, author authority index, authorship names

* This study was prepared according to the doctoral thesis "The Problems of Author Authority Index: Example of Ankara University" under the supervision of Prof. Dr. Doğan Atılğan at Ankara University, Faculty of Languages History and Geography, Department of Information Management in 2020.

** Corresponding author, Teaching Assistant, Dr. Balıkesir University, Library and Documentation Department, okankocbby@gmail.com

*** Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Languages History and Geography, Department of Information Management, Doğan.Atılğan@ankara.edu.tr

Giriş

Tarihin her döneminde önemini koruyan bilginin kayıt altına alınması ve düzenlenmesi süreci, günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirmiş olduğu avantajlarla birlikte gelişimini sürdürmektedir. Bilgi kaynaklarını, kütüphaneciliğe özgü uluslararası standartlarla düzenleyen bilgi merkezleri, bilgiye erişimi etkin ve verimli hale getirerek günümüz toplumunda önemini ve saygınlığını devam ettirmektedir. Özellikle bilgisayara dayalı bilgi sistemlerinin kütüphane ve bilgi merkezlerinde kullanılması ile birlikte, bilginin denetim altına alınması kolaylaşmış ve bilgi denetim standartlarının geliştirilmesine katkı sağlanmıştır. Kütüphane ve bilgi merkezlerinde bibliyografik kontrolün sağlanabilmesi ve yeniden erişim amacıyla düzenlenmesi için bu geliştirilen standartların önemli bir rolü vardır. Uygulanan standartlar ile bilgi kaynağına etkin ve verimli bir erişim ulusal ve uluslararası bibliyografik kontrolün sağlanmasının önu açılmış olacaktır.

Bilgi kaynaklarının kullanıcı ile buluşturulabilmesi için kütüphane dermesine eklenmesi aşamasında öncelikle temel giriş ögesinin belirlenmesi gerekmektedir. Eserin yazarının temel giriş ögesi olarak belirlendiği durumlarda, standartlara uygun olarak gerçekleştirilecek uygulama ile yazara ait bütün eserlerin bir arada sunulması mümkün olacaktır (Rowley, 1996, s.79). Bilgiye erişim açısından temel giriş ögesinin doğru bir şekilde belirlenmesi, kütüphane dermesinin bibliyografik kontrolünün sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Kütüphanelerin ulusal ve uluslararası alanda bilgi paylaşımında bulunması ve veri değişimi yapabilmesi için bibliyografik kayıtlarda tutarlılığın sağlanması kilit rol oynamaktadır. Yazar otorite dizinlerinin hazırlanması ile birlikte ulusal ölçekte yazar adlarının kayıt altına alınması ve kontrolünün sağlanmasının tek biçimliliği sağlayacağı, kütüphane dermelerinin etkin kullanımının önünün açılacağı düşünülmektedir.

Uluslararası Yazar Otorite Dizini (Virtual International Authority File - VIAF) projesi ile dünya çapında; Fransa, İngiltere, İspanya, Portekiz ve Belçika'nın ortaklaşa yürütmüş olduğu "Author Project- Otorite Projesi" adlı çalışma ile Avrupa Birliği ülkelerinde (Tillet, 2000, s. 3) ve Hong Kong ve Çince Otorite Adları (Hong Kong Chinese Authority Name - HKCAN) adlı proje ile de Uzak Doğu ülkelerinde (Hu ve diğerleri, 2004, s. 465) yazar otorite dizinlerinde standartlaşma çalışmaları yürütülmüştür. Ülkemiz kütüphane ve bilgi merkezlerinde kullanılmakta olan ulusal bir yazar otorite dizini bulunmamaktadır. Genel olarak kütüphane katalogları incelendiğinde, ulusal bir yazar otorite dizinin oluşturulmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Ankara Üniversitesi Kütüphanesi katalogunda yer alan yazar girişleri incelenmiştir. Yazar girişlerinde görülen hata ve tutarsızlıklar belirlenmiş, girişlerin doğru yapılabildiği bulgularla desteklenerek ortaya konulmuştur. Bu çalışma Ankara Üniversitesi Kütüphanesi dermesi örneğinde ülkemizdeki kütüphane kayıtlarında yazar girişlerinde standart oluşturulmasında rehber olabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada, yazar otorite dizinlerinin bibliyografik kontrolü açısından gerekliliği vurgulanmakta, ulusal bir yazar

otorite dizininin nasıl oluşturulması ve kullanılması gerektiği konularında çözüm önerileri getirilmektedir.

Kavramsal Yaklaşım

Otorite dizinleri bilgi kaynağına ait farklı erişim noktalarının belirli standartlara uygun olarak düzenlenmesi ve kullanıcının koleksiyon üzerindeki bilgiye erişiminde seçim ve sağlama süreçlerinde yönlendirilmesini hedefleyen kontrollü listelerdir (Taylor ve Tillet, 2004, s. 5). Bununla birlikte kütüphane kataloğunda yer alan bibliyografik kaydın bütün girişlerinin tutarlılığını sağlamaya yönelik gerçekleştirilen bir çerçeve oluşturma süreci olarak da tanımlamak mümkündür (Thompson, 2016, s. 140). Bu tanımlar doğrultusunda bizce; otorite dizinleri, kullanıcıların etkin bir şekilde bilgiye erişimini sağlamak amacıyla üretilen standart kayıtlardır. Kullanıcılar tarafından gerçekleştirilen taramalarda, adın değişik biçimlerinden göndermelerle otorite olarak erişim için belirlenen bibliyografik kayda bağlayan sistematik listelerdir.

Kütüphane ve bilgi bilimi literatüründe otorite dizini yetke dizini olarak da yer almaktadır. Uygulamada standart olarak belirlenmiş temel başlık ortaya çıkarılırken, kataloglama aşamasında kullanılan ad, konu ya da diziler için belirlenen doğru kayıtlar otorite dizinini ifade etmektedir (Bloomberg ve Evans, 1989, s. 385). Diğer yandan literatürde otorite işi ile ilgili tanımlara da yer verildiği görülmektedir. Bir dermedeki bibliyografik kayıtlar için standart girişlerin belirlenerek tutarlılığın sağlanması süreci otorite işi olarak adlandırılmaktadır (Carrasco ve diğerleri, 2016). Otorite kontrol işlemi ise, kütüphane kataloğunda erişim noktası olarak belirlenen yazar, kurum, seri, konu, tek biçim başlık (uniform title) girişlerinin doğru ve tek tip yazılışları ile aralarındaki önemli bağlantıları göstererek, belirli bir uyum ve tutarlılık sağlama olarak tanımlanmaktadır (Bloomberg ve Evans, 1989, s. 385). Kısacası otorite kontrolün sağlanabilmesi için adın yaygın kullanımını standart olarak seçilir. Ada ait diğer farklı girişler, otorite olarak belirlenen standart forma yönelmeler ile bağlanarak katalogun tutarlılığının sağlanması hedeflenir.

Diğer yandan otorite dizinleri ile sağlanan otorite kontrolü bibliyografik kayıtların tutarlılığını ön plana çıkardığı gibi, bilgiye erişimde sunduğu kolaylıklar ve erişimdeki hız açısından da ilgili katalogun kalitesini göstermektedir.

Otorite dizinlerinin uygulanması ile birlikte ilgili bibliyografik bilgilerin paylaşılması uluslararası anlamda otorite dizini çalışmalarındaki maliyetin düşmesine, daha etkili bibliyografik kontrollerin sağlanmasına ve bilgiye erişimdeki hız ve zamanın etkin kullanımı ile araştırmacılara da katkı sağlayabilecektir.

Kataloglamada standartlaşma ile amaçlanan, bilgi kaynağının içerik ve biçim noktasında tek biçimliliğin sağlanmasıdır. Otorite dizinlerinin de bu amaca hizmet ettiği, sürecin tamamlayıcılığı noktasında yer aldığı ve ayrı düşünülmemesi gerektiği unutulmamalıdır. Bibliyografik evrende tek biçimliliğin ve tutarlılığının sağlanabilmesi ve mevcut hataların giderilerek standartlaşmanın yolu otorite dizinleri ile mümkündür.

Geniş kütüphane koleksiyonlarında bibliyografik kontrolün sağlanması daha güç olduğundan, uluslararası kural ve ilkeler rehberliğinde standartlaşma ve iş birliği çalışmaları ile ilgili bilgi paylaşımı hayati önemde görülmektedir (Hickey ve Toves, 2014). Otorite dizini çalışmalarında iş birliği ve kaynak paylaşımının sağlanması ile dil ve yazımdan kaynaklı farklı girişlerin veya hataların ortadan kaldırılmasına imkân verilmekte ve böylelikle bibliyografik kayıtların standart girişi sağlanmaktadır (Snyman ve van Rensburg, 2000).

Otorite dizini uygulamalarında başarının uluslararası anlamda yakalanabilmesi için iş birliği çalışmaları oldukça önemli bir yere sahiptir. Bibliyografik kayıtlardaki hataların en aza indirilmesi, tek biçimliliğinin ve standartlaşmanın sağlanabilmesi için uluslararası kural ve ilkeler rehberliğinde yol alınması bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Literatüre Bakış

Otorite dizini çalışmalarının kataloglama ve bilgiye erişim noktasında öneminin kavranmasıyla birlikte ülkemizde konuyla ilgili araştırmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Konuyla ilgili ülkemiz alan literatüründe yazar otorite dizinlerin önemini vurgulayan, kataloglamada standartlaşmanın ve tek biçimliliğinin koşulları arasında otorite dizinlerine gereksinimi önemli gören ve yazarlarımızın kullanmış olduğu takma adların belirlenmesinde ve farklı adlarla eser üretilmesinin yarattığı karmaşayı ele alan çalışmalar yer almaktadır.

Yazar otorite dizinlerinin önemini vurgulayan ilk eser "Tanzimattan Bugüne Türk Yazı Hayatında Takma Adlar İndeksi"dir (Binark ve Arslanbek, 1971). İlgili çalışmada Soyadı Kanunu'ndan önceki dönemde eser üreten yazarların kullanmış olduğu mahlas ve takma adlara yer verilmektedir.

1984 yılında Nakib Hakbilen'in "Kütüphanelerimizin Yazar Adları ile İlgili Sorunları" adlı çalışmasında, yazar ve yazar olarak nitelenecek sorumlular için hazırlanan katalog fişlerinin aynı kişilere ait olmalarına rağmen bir arada bulunmadığı belirtilmiştir, aynı yazara ait eserlerin katalog üzerinde bütünlüğünün sağlanamadığı dile getirilmiştir (Hakbilen, 1984, s. 160). Diğer yandan Yalmanoğlu (1987), "Değişik Edebiyatların Yazarlarına Göre Dewey Sınıflama Numaraları" adlı çalışması ile esere ait temel giriş öğesinin belirlenmesi ve yazar otorite kaydının hazırlanması aşamalarında yararlanılacak danışma kaynağı eksikliğine değinmektedir.

Yazar otorite dizini çalışmalarında başvurulacak "Soyadı Kullanmayan ve Soyadı Değişen Yazarların Soyadını Bulma Kılavuzu" adlı eser önemli bir danışma kaynağıdır (Artan, 1989). İlgili eser soyadı kullanmayan aynı ada sahip kişileri ayırmada ve soyadını değiştiren yazarları belirlemede kullanılabilir.

Konuyla ilgili ülkemizdeki ilk tez çalışması 1991 yılında hazırlanan "Yetke Dizini" adlı yüksek lisans tezidir. İlgili çalışmada ülkemizdeki kütüphanelerin otorite dizini oluşturu-

rup oluşturmadıkları araştırılmıştır. Adı geçen çalışmada 73 il halk kütüphanesine, 28 üniversite kütüphanesine, 42 özel araştırma merkezi kütüphanesine ve derleme kütüphanelerine anket gönderilmiştir. Araştırma sonucunda çoğu kütüphanenin otorite dizinin ne olduğunu bilmediği ve kütüphanelerde otorite dizini oluşturulmadığı tespit edilmiştir (Dursun, 1991). Bir diğer tez çalışmasında Ankara Üniversitesi Kütüphanesi örneğinde ülkemiz kütüphane kataloglarındaki şarkiyat yazarlarının girişlerindeki hataları ve eksiklikleri vurgulanmış, bu konuda standartlaşmanın olmadığı belirtilmiştir (Hamzaoğlu, 2015).

Konuyla ilgili olarak dünya alan literatürüne bakıldığında daha geniş bir yapıyla karşılaşılmaktadır. Otorite çalışmalarının daha çok Amerika'da yoğunlaştığı görülmektedir. 2001 yılında Wells (2001, s. 1) tarafından gerçekleştirilen çalışmada halk kütüphaneleri ile üniversite kütüphanelerinin otorite çalışmaları karşılaştırılmıştır. Bir diğer çalışmada da Amerika'daki 258 akademik kütüphanenin otorite çalışmaları incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kütüphanelerin %95'inin otorite çalışmalarını yürüttüğü tespit edilmiştir. Aynı zamanda inceleme kapsamındaki kurumların yalnızca %50'sinin otorite dizinlerini kendilerinin hazırladığı, %41'inin dışardan hizmet alımı ile birlikte faaliyetlerini yürüttüğü ve sadece %4'ünün ise dışardan bir firmaya yaptırdığı tespit edilmiştir (Wolverton, 2005, s.111). 2008 yılında Amerika'daki halk kütüphanelerindeki otorite çalışmalarının incelendiği başka bir çalışmada da, halk kütüphanelerinin otorite çalışmalarını sürdürürken %32'sinin Kongre Kütüphanesi otorite dizinlerinden faydalandığı, %27'sinin ise diğer otorite dizini platformlarından yararlandığı tespit edilmiştir (Miksa, 2008, s. 128). 2013 yılında Amerika'daki halk kütüphaneleri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da küçük halk kütüphanelerinin %72,7'inde, orta büyüklükteki halk kütüphanelerinin %53,8'inde ve eyalet kütüphanelerinin ise %33'ünde otorite dizinleri oluşturulduğu tespit edilmiştir (Burke ve Shorten, 2013, s. 371). Diğer yandan otorite dizini çalışmalarının oldukça zaman aldığı üzerine de araştırmalar yapıldığı görülmektedir. 2010 yılında Londra Ekonomi Okuluna ait bilgi kaynaklarına yönelik gerçekleştirilen yazar ve konu otorite projesi toplamda 21 bin saat sürmüştür (Williams, 2010, s. 46).

Otorite dizini çalışmalarının yoğun emek ve zaman gerektirmesi nedeniyle bilgi merkezlerinin ve kütüphanelerin konuyla ilgili olarak hizmet alımına yöneldiği görülmektedir. Yurt dışında bilgi merkezlerine otorite dizinleri hazırlama görevini üstlenen firmaların varlığı bilinmektedir. Zhu ve Von Seggern (2005, s. 49) bu doğrultuda hizmet alımı gerçekleştirilirken nelere dikkat edilmesi gerektiğini ve hangi problemlerle karşılaşılabileceğini ortaya koyarak, çözüm önerilerini belirtmişlerdir.

Uluslararası Otorite Dizini Projeleri

Otorite dizinlerinin dünyadaki gelişimine bakıldığında ilk çalışmanın 1889 yılında kartlara işlenerek oluşturulan dizinler olduğu görülmektedir (Tillett, 1989, s. 2).

1970'li yıllara gelindiğinde Uluslararası Kütüphane Dernekleri Federasyonu (International Federation Library Association-IFLA) tarafından otorite dizinleri için standart numaralandırmanın gerekliliği önerilmiştir. Bu kapsamla oluşturulan Uluslararası Standart Otorite Numarası (International Standard Authority Number-ISAN) çalışması başlatılmıştır. 1980 yılına gelindiğinde yine IFLA tarafından Uluslararası Standart Otorite Veri Numarası (International Standard Authority Data Number-ISADN) geliştirilmiştir. Diğer yandan Kongre Kütüphanesi ise Kongre Kütüphanesi Kontrol Numarası (Library of Congress Control Number- LCCN) ile otorite dizinlerinde numaralandırmaya başvurmuştur (Tillett, 2000, s.5).

Johnston 1989 yılında yaptığı bir çalışmada(s. 236) kütüphane katalogları için otomatik olarak otorite kontrolü sağlayacak sistemlerin ve yazılımların otorite kontrolü noktasında önemli bir yere sahip olacağını öne sürmüştür. 1990'lara gelindiğinde, Ohio Kütüphanesi Bilgi Ağı gibi kütüphane ve bilgi merkezlerini birbirine bağlayan sistemler geliştirilerek, ağa katılan bilgi merkezlerinin standart ve tutarlı otorite kayıtlarını birbirleriyle paylaşmalarının yolu açılmıştır (Tsui ve Hinders, 1999, s. 44). Diğer yandan konuyla ilgili olarak uluslararası projelerin de geliştirildiği görülmektedir. 1976 yılında oluşturulan Ad Otoriteleri İşbirliği (The Name Authority Cooperative-NACO) bu projelerden biridir. Projede, Kongre Kütüphanesi'nin oluşturmuş olduğu 3,5 milyonun üzerindeki otorite kaydı ile dünya çapındaki 395 bilgi merkezinin sisteme aktardığı 2 milyon otorite kaydı bir araya toplanmıştır. Ortalama her yıl 50 bilgi merkezi sisteme dâhil olmaktadır (Byrum, 2009, s. 237).

Konuyla ilgili bir başka proje Hong Kong'da geliştirilen HKCAN otorite projesidir. Adı geçen proje ile Çince, Japonca ve Korece bilgi kaynakları için oluşturulan otorite dizinlerinin paylaşılması ve bu konuda standardın sağlanması amaçlanmıştır (Hu, Tam ve Lo, 2004, s. 465).

1979 yılında Kütüphane ve Bilgi Teknolojisi Derneği (Library and Information Technology Association-LITA) tarafından otorite çalışmaları konusunda duyarlılığın artırılması ve çalışmaların gerekliliğini vurgulayan "Authority Control: The Key to Tomorrow's Catalog" adlı çalışması, paylaşılmıştır (Tillet, 2004, s. 24). 1980'lerin ortasına gelindiğinde Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) tarafından mesleki dayanışmanın ve iş birliğinin artırılması için Otorite Kontrol Grubu (Authority Control Interest Group) oluşturulmuştur (Taylor ve Tillett, 2004, s. 26). LITA bünyesinde oluşturulan tartışma gruplarının katılımıyla Sanatçı Adları Listesi (Union List of Artist Name-ULAN) adlı otorite çalışması geliştirilmiştir. İlgili dizinde 720 binin üzerinde farklı isim kullanan 300 binin üzerinde sanatçıya ait otorite kaydı yer almaktadır (The Getty Research Institute, 2017).

2001 yılında ise Avrupa Birliği'nin desteklemiş olduğu Otorite Dosyalarını Keşfetme ve Bağlama (Linking and Exploring Authority Files-LEAF) projesi geliştirilmiştir (Weber, 2004). 2003 yılında başlatılan bir diğer proje ise InterParty Projesidir. İlgili proje ile Avrupa Birliği ülkelerindeki otorite kayıtlarının bir araya toplanması amaçlanmıştır (Bennett,

Dittrich, O'Neill, Tillett, 2006, s. 3). 2003 yılında ayrıca Kongre Kütüphanesi ve Alman Ulusal Kütüphanesi'nin otorite kayıtları birleştirilerek VIAF projesi hayata geçmiştir. 2010 yılındaki otorite dizinlerinin standartlaştırılması noktasında oluşturulan bir diğer araştırma ise Uluslararası Standart İsim Tanımlayıcı (The International Standard Name Identifier-ISNI)'dir. ISNI, VIAF' in oluşmasında katkısı bulunan kütüphanelerin otorite kayıtlarını kullanmıştır (MacEwan, 2013, s.3).

Ayrıca Yetki Verileri için İşlevsel Gereksinimler (Functional Requirements for Authority Data-FRAD) kavramsal modelinin geliştirilmesi otorite verileri arasındaki özellikleri ve ilişkileri ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. İlgili modellerle, kontrollü erişim noktalarının gerekliliği ve otorite verilerini oluşturan kişilerin erişim noktalarını belirlerken nelere dikkat etmesi gerektiğinin vurgulanıyor olması yazar otorite dizini çalışmalarında önemli bir adımı oluşturmaktadır (Functional Requirements and Numbering of Authority Records [FRANAR], 2013). FRAD (2013) ile tanımlanan; cinsiyet, doğum yeri, ölüm yeri, ülke, ikametgâh yeri, adresi, dili, etkinlik alanı, mesleği ve biyografisi gibi nitelik unsurları kişilerin birbirinden ayrılmasında ve bilgi kaynakları ile ilişkilerinin kurulmasında önemli bir bağlantı unsuru olarak görülmektedir. Diğer yandan RDA ile birlikte birey hakkında daha fazla bilginin kaydedilmesine izin veren bir yapının ortaya çıktığı ve bireyi cinsiyeti, mesleği, etkinlik alanı gibi özellikleri ile nitelerek yeni MARC alanlarının oluşturulduğu görülmektedir (Özel, 2015, s. 34).

VIAF Otorite Kontrol Sistemi

IFLA'nın 2003 yılında Berlin'deki kongresinde Çevrimiçi Kütüphane Merkezi Online Computer Library Center-(OCLC) Alman Ulusal Kütüphanesi ve Kongre Kütüphanesi tarafından uluslararası anlamda yazar otorite dizinlerinin gerekliliği vurgulanmış ve bu doğrultuda VIAF'ın kurulmasına karar verilmiştir (Loesch, 2011, s. 255). Bu birliğe 2007 yılına gelindiğinde diğer bir üye ülke olarak Fransa'da dâhil olmuştur. 2010 yılına gelindiğinde ise artık üye olmak isteyen ülkelerin sisteme dâhil edildiği görülmektedir (Borrdon ve Boulet, 2011, s. 3).

OCLC tarafından geliştirilen bir yazılımla web tabanlı olarak otorite dizinlerinin uluslararası platformda paylaşımı amaçlanmıştır (OCLC, 2012). VIAF projesi ile bibliyografik evrenin kontrolü sağlanacağı gibi sistem, ülkelerin kendi ulusal otorite kayıtlarını oluşturmalarına da destek olacaktır. Sistem üzerinde yer alan otorite kayıtlarında ada özgü dil, yazım şekli ve karakteri bağlamında farklılıklar bir arada verilmektedir.

Yazar Otorite Dizinleri İçin Temel Kurallar

Yazar otorite dizinleri Anglo Amerikan Kataloqlama Kuralları 2 (The Anglo-American Cataloging Rules -AACR2) ve Kaynak Tanımlama ve Erişim (Resource Description and Access - RDA)'da yer alan kurallara göre katalog kütüphanecileri tarafından oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda belirlenen temel kurallar aşağıdaki gibidir;

1. Soyadı Kanunu'nu öncesinde eser üreten ve yasa sonrasında bir soyadı alan yazarların temel girişleri soyadı altında yapılmaktadır. Ayrıca yalnızca ilgili kanundan önceki dönemde eser üreten yazarların temel girişleri asıl adları ya da tanınmış oldukları adları ile kayıt altına alınmalıdır.
2. İki ya da daha fazla adla tanınan yazarların temel girişleri başvuru kaynaklarında tanınmış olduğu ad altında gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte yazarların kullanmış olduğu diğer adlara gönderme yapılmaktadır.
3. Yazar adlarında yer artikellerin yazımında VIAF veya Kongre Kütüphanesi otorite dizinlerindeki şeklin benimsenmesi ve danışma kaynaklarındaki yazım şekillerine başvurulması doğru bir yaklaşımdır (Keseroğlu, 2006, s. 238).
4. Evlilik öncesinde ve sonrasında eser üreten yazarların temel girişleri yazarın son kullanmış olduğu ad altında yapılırken, diğer adların göndermelerle birbirine bağlanması gerekmektedir.
5. Yazarların takma adları ile tanındığı durumlarda, takma adları ile kayıt altına alınmaları gerekmektedir. Örneğin: "*Mehmet Raşit Öğütçü*" için "*Orhan Kemal*" gibi
Ayrıca yazarın gerçek adı bilindiği durumlarda, gerçek adın göndermeler ile takma adı bağlanması sağlanır.
Örneğin; "*Göğceli, Kemal Sadık*" bkz. "*Yaşar Kemal*"
6. Bazı durumlarda yazar adları için kısaltmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu gibi durumlarda iç kapağa bağlı kalınarak eser kayıt altına alınırken, daha önceden otorite olarak belirlenmiş girişe gönderme yapılması gerekmektedir ().
7. Yazar san ya da soyluluk eki ile tanınıyor ise öncelikle ad alınır, san ya da soyluluk ekleri virgülden sonra eklenir (Sefercioğlu, 2003, s. 73).
Örneğin; "*Acland, Richard, Sir*" ya da "*Lord Kindrog Kindros, Lord*"
8. Yazarların birden çok ad altında eser ürettiği durumlarda, en çok tanınan adı ile kayıt altına alınması gerekmektedir. Bu durumlarda;
Kişinin eserlerinde en sık kullandığı adı,
Danışma kaynaklarında tanındığı adı,
En son kullandığı adı sıralaması göz önünde bulundurularak giriş yapılması doğru bir yol olacaktır.
9. Yazar takma ad kullanıyor ve belirli bir ad altında tanınmıyor ise, yapıtlarında tercih ettiği her hangi bir ad altında giriş yapılır ve diğer takma adlar arasında göndermelerle bağlantı sağlanır (Keseroğlu, 2006, s. 226).
10. Bazı durumlarda yazar aynı eserin farklı basımlarında farklı adlar kullanmış olabilmektedir. Böylesi durumlarda yazarın en çok kullandığı ad altında giriş yapılacağı

gibi, en çok kullandığı adın tespit edilemediği durumlarda ise en son basımdaki ad altında giriş yapılmaktadır (Sefercioğlu, Çapar ve Ertunç, 1980).

11. Adın tam hali konusunda farklı yazım şekilleri söz konusu ise; sık kullanım şekli tercih edilerek diğer biçimleri göndermelerle otoriteye bağlanır.

Örneğin; "*J. Barbey d'Aurevilly*" (sık kullanılan)
 "*Jules Barbey d'Aurevilly*" (arasıra kullanılan)
 "*J. A. Barbey d'Aurevilly*" (nadir kullanılan)

Bununla birlikte sık kullanılan bir biçim söz konusu değilse en son biçimin tam ve eksiksiz hali tercih edilmelidir (Keseroğlu, 2006, s. 234).

12. Yazarın adı birçok dilde farklı yazım şekilleri ve alfabelerle yazılmış olabilir. Bu gibi durumlarda yazarın eserlerinde tercih ettiği, en sık kullandığı biçim altında giriş yapılacağı gibi, diğer dillerdeki yazım şekillerinden asıl kayda gönderme yapılır. İlgili yazarın adının tam tespitinde ilgili ülkeye ait danışma kaynaklarından doğrulama yoluna da gidilebilir.

Örneğin; "*Dostoyevsky, Fyodor, 1821-1881*" (otorite kayıt)
 "*Dostoiévski, Fiódor, 1821-1881*" (gönderme ile bağlanacak kayıt)

Latince ve ya Grekçe kendi dilinde yazılan yazarların girişi danışma kaynaklarındaki genel biçimiyle kayıt altına alınır (Keseroğlu, 2006, s. 235).

13. Yazara ait iki soyad görünüyor ise ve hangisinin soyad olduğu belirlenemiyor ise, yazarın diline göre Türkçe ise son ögesi altında; yabancı ise ilk ögesi altında giriş yapılmalıdır (Sefercioğlu, 2003; Keseroğlu, 2006, s. 228).

Örneğin; "*Walker, Patrick Gordon*"
 "*Küçük, Cem Yılmaz*"

14. Bununla birlikte girişlere son öge olarak tarihler eklenmektedir. Ada ilişkin tarih sağlanamıyorsa tarih eklemesi yapılmaz.

Bu tarihler;

1. *Smith, John, 1934-* (Yaşayan kişi)
2. *Smith, John, 1837- 1896* (Doğum ve ölüm tarihi biliniyor)
3. *Smith, John, 1837?- 1896* (Doğum tarihi kuşkulu)
4. *Smith, John, d. 1825* (Ölüm yılı bilinmiyor)
5. *Smith, John, ç. 1859* (doğum tarihi bilinmiyor) (Sefercioğlu, 2003, s. 84)

Araştırmanın Amacı ve Sorusu

Kütüphanelerin uluslararası kütüphanecilik standartlarını göz önünde bulundurarak, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri kendisine uyarlayıp, bilgi ile kullanıcı arasındaki köprü işlevini sürdürebilmeleri için araştırmada;

- Yazar otorite dizinlerinin önemi,
- Yazar otorite dizinlerinin oluşturabilmesi için temel ilkelerin belirlenmesi,
- Yazar otorite dizini oluştururken dikkat edilmesi gereken noktaların belirlenmesi, amaçlamaktadır.

Kütüphane ve bilgi merkezleri kullanıcılarının ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına koleksiyon oluşturmayı ve oluşturulan bu koleksiyonu uluslararası standartlara uygun olarak düzenlemeyi, kullanıcı erişimine sunmayı temel misyonları arasında görmektedir. Bu doğrultuda katalogların işlevselliği, tutarlılığını ve tek biçimliliği önemli hale gelmektedir. Yapılan araştırma kütüphanelerimizin kataloglarında tek biçimliliğin ve tutarlılığının sağlanmadığını göstermektedir. Bilgi kaynağı sayısındaki hızlı artış, sahip olunun dermenin etkililiği ve verimliliği açısından bibliyografik denetimi zorunlu hale getirmektedir. Bilgi kaynaklarının bibliyografik kontrolünün denetimli ve tutarlı bir şekilde yapılabilmesi noktasında yazar otorite dizinlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde konuyla ilgili araştırmaların eksikliği bir sorun olarak görülmekte ve yapılan çalışma ile söz konusu sorunların çözüme kavuşturulmasında yardımcı olacağı beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel sorusu "Niçin Türkiye'de Ulusal bir yazar otorite dizini oluşturulamamaktadır?" biçiminde belirlenmiştir.

Yöntem

Ülkemizde yazar otorite dizinlerinin önemi, gerekliliği ve bibliyografik kontrolü doğrultusunda ülke çapında yaygın kullanımını vurgulayan çalışmaların eksikliği bu konunun araştırılmasını gerekli kılmıştır. Araştırma kapsamında literatür taraması yapılmış ve çalışmanın kuramsal alt yapısı desteklenmiştir.

Yazar otorite dizinlerinin uygulanması aşamasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi, mevcut durumun analizi ve çalışmanın nasıl yürütüleceğine yönelik olarak betimleme yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara Üniversitesi Kütüphanesinde yer alan 817 bin bilgi kaynağından oluşmaktadır. Buna göre örneklem basit tesadüfi örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Kütüphane katalogunda yer alan 817 bin kayda, % 5 anlamlılık ve

$$\%3 \text{ örneklem hatası öngörüsü (Çakır, 2000, s. 239) ile } n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\sigma_{pr}^2 + p(1-p)}$$

formülü uygulanmıştır. Bu doğrultuda en az 1066 kaydın incelenmesi gerektiği belirlen-

miştir. Örneklem hatasını azaltmak adına koleksiyonun %10'u değerlendirmeye alınarak bu sayı 8980 bilgi kaynağına çıkarılmıştır. Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda yer alan yazar girişlerindeki eksik ve hatalar ortaya konularak VIAF ve RDA rehberliğinde genel ilkeler belirlenmiştir. Aynı zamanda yazarlara ait farklı isim ve mahlasların belirlenebilmesi için mevcut basılı kaynaklar, veri tabanları ve elektronik kaynaklar incelenmiştir.

Bulgular ve Değerlendirme

Ankara Üniversitesi Kütüphanesinde yer alan 8980 kayıt incelenmiştir. İlgili yazarın kullanmış olduğu takma ad ve mahlaslar belirlenerek yazar göndermelerle bağlanmıştır. Otorite olarak belirlenen ilkeler AACR2, RDA kuralları rehberliğinde ve VIAF üzerindeki otorite kayıtları incelenerek oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda belirlenen temel ilkeler şunlardır;

Yazarlara Ait Mahlasların, Takma Adların Belirlenmesi

Edebiyatımızda bazı yazarların takma ad, mahlas ya da lakap kullanarak eser ürettiği bilinmektedir. Bu durumun bilinmemesi yazar otorite dizini hazırlarken bir takım sıkıntılar doğurmaktadır. Otorite işini yürüten personelin bu konudaki antolojileri, tiyatro, basın ve edebiyat incelemelerini, tiyatro ansiklopedilerini, bibliyografyaları, yazar adları sözlüklerini, biyografileri, günlük gazeteleri, süreli yayınları ve konu yıllıklarını danışma eseri olarak kullanması sürecin sağlıklı yürütülmesi adına önem teşkil etmektedir.

Yazarla ilgili belirlenmiş olan mahlas, takma ad ya da lakaplar "bkz. göndermeleri" ile otorite kaydı altında birleştirilmelidir. Bu doğrultuda kullanıcı odaklı bir yaklaşımla yazarların bilinen ve topluma mal olmuş adıyla otorite oluşturulması gerekmektedir.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesinde "Behçet Kemal Çağlar" adına yapılan taramada toplamda 51 kayda ulaşılmıştır.

"Çağlar, Behçet Kemal 1908-1969"

"Çağlar, Behçet Kemal" olmak üzere iki farklı girişin yapıldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan yazarın mahlası olan "Ankaralı Aşık Ömer" sorgusu altında herhangi bir girişin yapılmadığı görülmektedir.

Tablo 1*Behçet Kemal Çağlar'a İlişkin Otorite Kaydı Örneği*

Asıl Otorite
Çağlar, Behçet Kemal, 1908-1969
Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler
Çağlar, Behçet Kemal 1908-1969 Çağlar, Behçet Kemal Behçet Kemal Çağlar Ankaralı Aşık Ömer Ankaralı Aşık Ömer 1908- 1969

Ankara Üniversitesi Kütüphanesinde "Cevat Şakir Kabaağaçlı" adına yapılan taramada 136 kayda erişilmiştir. Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın kullanmış olduğu "Halikarnas Balıkçısı" mahlasının ayrı bir yazar olarak algılandığı ve bu sebeple ikinci bir girişin daha yapılmış olduğu görülmektedir.

"Kabaağaçlı, Cevat Şakir ;" olarak bir adet giriş belirlenmiştir.

"Halikarnas Balıkçısı" olarak ise toplamda 146 kayda erişim sağlanmıştır.

"Halikarnas Balıkçısı 1890-1973"

"Halikarnas Balıkçısı, 1890-1973"

"Halikarnas Balıkçısı, 1890-1973." olmak üzere iki farklı girişin yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2*Halikarnas Balıkçısı'na İlişkin Otorite Kaydı Örneği*

Asıl Otorite
Halikarnas Balıkçısı, 1886- 1973
Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler
Balıkçısı, Halikarnas, 1886- 1973 Halikarnas Balıkçısı, 1886- Halikarnas Balıkçısı Kabaağaçlı, Cevat Şakir Kabaağaçlı, Cevat Şakir, 1886- 1973 Halikarnas Balıkçısı, (1890- 1973)

Ankara Üniversitesi Kütüphanesinde "Orhan Kemal" adına yapılan taramada 305 kayda erişim sağlanmış olup,

"Orhan Kemal, 1914-1970"

"Orhan Kemal 1914-1970"

"Orhan Kemal, 1914-1970."

"Orhan Kemal"

"Kemal, Orhan"

"[Öğütçü], Orhan Kemal 1914-1970." şeklinde altı farklı farklı girişin yapıldığı tespit edilmiştir. Yazarın asıl adı olan "Mehmet Raşit Öğütçü" ise otoriteler arasında yer almamaktadır.

Tablo 3

Orhan Kemal'e İlişkin Otorite Kaydı Örneği

Asıl Otorite
Orhan Kemal, 1914-1970
Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler
Orhan Kemal 1914-1970
Orhan Kemal, 1914-1970.
Kemal Orhan, 1914- 1970
Orhan Kemal
Kemal, Orhan
[Öğütçü], Orhan Kemal 1914-1970.
Mehmet Raşit Öğütçü
Öğütçü, Raşit, 1914- 1970
Öğütçü, Mehmet Raşit, 1914- 1970
Mehmet Raşit, 1914- 1970
Öğütçü, Mehmet Raşit, 1914- 1970
Mehmet Raşit, 1914- 1970

Ankara Üniversitesi Kütüphanesinde "Fakir Baykurt" adına yapılan taramada 142 kayda erişim sağlanmış olup,

"Baykurt, Fakir, 1929-1999"

"Baykurt, Fakir"

"Baykurt, Fakir, 1929-1999."

"BAYKURT,FAKİR"

"Baykurt, Fakir [Tahir], 1929-1999." şeklinde 5 farklı farklı girişin yapıldığı tespit edilmiştir. "Osman Akpürçek, Tarık Kırat ve Mehmet Gazi" gibi yazarın kullanmış olduğu mahlasları (Altınkaynak, 2008, s. 124) otoriteler arasında yer almamaktadır.

Bu doğrultuda oluşturulması gereken otorite kaydı aşağıdaki gibidir.

Tablo 4*Fakir Baykurt'a İlişkin Otorite Kaydı Örneği*

Asıl Otorite
Baykurt, Fakir, 1929- 1999
Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler
Baykurt, Fakir Fakir Baykurt Baykurt, Fakir, 1929 Baykurt, Fakir [Tahir], 1929-1999 Osman Akpürçek Tarık Kırat Mehmet Gazi

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda "Halide Edip Adivar" için gerçekleştirilen taramada toplamda 631 kayıt incelenmiştir;

"Adivar, Halide Edib 1884-1964"

"Adivar, Halide Edib, 1884-1964"

"Adivar, Halide Edib, 1884-1964." olmak üç farklı girişin yapıldığı ve girişlerin birisinin sonuna nokta konulduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Halide Edib'in kullanmış olduğu "Halide Salih" mahlasının (Altınkaynak, 2008, s. 21) "bkz" göndermesi ile "Adivar, Halide Edip, 1884 - 1964" otoritesine yönlendirildiği görülmektedir.

Bu doğrultuda oluşturulması gereken otorite kaydı aşağıdaki gibidir.

Tablo 5*Halide Edip Adivar'a İlişkin Otorite Kaydı Örneği*

Asıl Otorite
Adivar, Halide Edib, 1884-1964
Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler
Adivar, Halide Edip Adivar, Halide Edip, 1885- 1964 Adivar, Halide Edip, 1885- 1964 Edip-Adivar, Halide (1884- 1964) Edip Adivar, Halide (1884- 1964) Halide Salih

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda "Reşat Nuri Güntekin" için gerçekleştirilen taramada toplamda 431 kayıt incelenmiştir;

"Güntekin, Reşat Nuri 1889-1956"

"Güntekin, Reşat Nuri, 1889-1956."

"Güntekin, Reşat Nuri, 1889-1956" olmak üzere olmak üzere üç farklı girişin yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Reşat Nuri'nin "Ateş Böceği, Ağustos Böceği, Yıldız Böceği, Cemil Nimet, Hayreddin Rüştü, Mehmet Ferit, Sermet Feri" olan mahlasları (Bibliyografya, 2019) otoriteler arasında yer almamaktadır.

Yazarın isim benzerliği sebebiyle bazı kayıtlarda karıştırıldığı tespit edilmiştir. Bu durum kendi ifadesi ile şöyle dile getirilmiştir. "*Soyadı kanunundan evvel sevgili arkadaşım ve meslektaşım Reşat Nuri Darago ile beni, uzun yıllar, birbirimize karıştırmışlardır, bu isim kardeşliğinin ikimizde de eğlenceli hikâyeleri ve hatıraları vardır*" (Güntekin, 1989, s.136).

Bu doğrultuda oluşturulması gereken otorite kaydı aşağıdaki gibidir.

Tablo 6

Reşat Nuri Güntekin'e İlişkin Otorite Kaydı Örneği

Asıl Otorite
Güntekin, Reşat Nuri, 1889-1956
Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler
Güntekin, Reşat Nuri
Reşat Nuri Güntekin
Raşat Nuri Güntekin, 1889- 1956
Ateş Böceği
Ağustos Böceği
Yıldız Böceği
Cemil Nimet
Hayreddin Rüştü
Mehmet Ferit
Sermet Feri

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi katalogunda "Yaşar Kemal" ile ilgili olarak yapılan taramada 638 kayıt incelenmiştir.

"Yaşar Kemal, 1923-2015"

"Yaşar Kemal 1923- 2015"

"Kemal, Yaşar, 1923- 2015"

"a Yaşar Kemal"

"Yaşar Kemal"

"Yaşar Kemal, 1926- 2015"

"Yaşar Kemal, 1926- 2015."

"Yaşar Kemal, 1923"

“Yaşar Kemal, 1922-” olmak üzere toplam dokuz farklı girişin yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazarın asıl adı olan “Kemal Sadık Göğçeli” nin (Altınkaynak, 2008, s.531) ve mahlasları olan “Alageyik ile Yusuf Karataylı” nın otorite kayıtlarında yer almadığı tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda oluşturulması gereken otorite kaydı aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

Yaşar Kemal'e İlişkin Otorite Kaydı Örneği

Asıl Otorite
Yaşar Kemal, 1923-2015
Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler
Yaşar Kemal Kemal, Yaşar, Kemal, Yaşar, 1923- 2015 Yaşar Kemal, 1922- Yaşar Kemal, 1926- 2015 Kemal Sadık Göğçeli Alageyik Yusuf Karataylı

Otorite kaydı ile katalogda kullanılmayan diğer isimlerden, mahlaslardan, takma adlardan göndermeler yapılarak, yazara ait tüm eserlerin, yazar adının en yaygın ve en sık kullanılan biçimiyle bibliyografik kayıtlarda yer alması sağlanmaktadır. Göndermelerin, bir aramanın doğru formda yapılabilmesi ve sistemin otomatik olarak aramayla bağlanan diğer adları birleştirebilmesini sağlaması açısından oldukça önemli bir rolü olduğu bilinmektedir.

Yazar Adlarının Tam Hallerinin Belirlenmesi

Yazar otorite dizini çalışmalarında yazar adlarının tam ve eksiksiz hallerinin belirlenmesi bir diğer önemli noktayı oluşturmaktadır.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi katalogunda “Mehmet Şahin” olarak toplamda 132 girişin yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan incelemede,

“Şahin, Mehmet”

“Şahin, Mehmet Tahsin”

“Şahin, Mehmet Yaşar”

“Şahin, Mehmet Nuri Ed.”

“Şahin, B. Mehmet,”

“Şahin, Mehmet Cem”

“Şahin, Mehmet Yurdal”

“Şahin, Mehmet Çetin” olmak üzere 8 farklı otoritenin oluşturulduğu görülmüştür.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi'nin kataloğunda “Mehmet Şahin” olarak yapılan taramada toplam 34 adet farklı yazara erişim sağlanmıştır.

İlgili yazarlara ait ikinci adların otoritenin tek biçimliliği açısından hayati önem taşıdığı görülmektedir. Aynı zamanda oluşturulan otoriteler için doğum ve ölüm tarihlerinin kullanılmadığı da belirlenmiştir. Yazarlara ait ikinci adların kullanılması kullanıcı açısından kafa karışıklığını önleyecektir.

Örneğin;

Cem Yılmaz (sinema sanatçısı) ile

Kemal Cem Yılmaz (araştırmacı yazar)

arasındaki ayrımı yapabilmek için ikinci yazarın “Kemal” ön adını otorite de kullanmak karışıklığı önleyecektir.

Bu gibi durumlarla karşılaşıldığında yazarı diğer yazarlardan ayıran ek bilgilere başvurulmalıdır. Örneğin yazarlar arasındaki ayrımı tek başına sağlayan ek bilgi doğum ve ölüm tarihleri olabilir.

Örneğin;

Yılmaz, Cem, 1973 –

Yılmaz, Kemal Cem, 1981-

Aynı Ada Sahip Yazarların Ayrımı

Yazarların aynı ada sahip olduğu durumlarda yazarın doğum ve ölüm tarihleri, çalışma alanları ve daha önceki yayınlarının kişileri ayırmada kullanılması gerekmektedir.

Aynı ada sahip iki farklı kişinin ayrımında kullanılacak bir diğer yapı ISNI örneğinde olduğu gibi yazarlara ait numaralandırmanın gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir. Her yazara verilecek numara ile yazar adındaki yaşanacak karmaşa ortadan kaldırılıp, bibliyografik kontrol açısından zaman ve emek kaybının önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Yazar adlarındaki benzerliklerin, evlilik, soyadı değişikliği vb. farklı nedenlere bağlı değişikliklerin numaralandırma sistemi ile ortadan kaldırılması mümkün olacaktır.

İlgili yazarlara ait katalog kayıtları incelenirken, yazarların çalışma alanları, birlikte çalıştığı ikinci yazarlar, web üzerinde yer alan biyografileri, yazarlara ait doğum ve ölüm

tarihleri belirli olmadığı için üretmiş olduğu eserlerin tarihleri gibi noktalar göz önünde bulundurulmalıdır. Böylesi durumlarda kafa karışıklığını önleyebilmek adına eserin aslına bağlı kalınarak, katalog aşamasında kişileri birbirinden ayıran otorite noktalarının belirlenmesi ve otorite kaydında kullanılması doğru bir yaklaşım olacaktır. Adı geçen kişilerin isim doğrulamalarının ISNI, VIAF ve Kongre Kütüphanesi otorite kayıtlarından doğrulanması ile de güvenli bir eşleşmenin yapılabilmesi mümkün olacaktır.

Otorite kayıtları oluşturulurken uygulanması gereken bir diğer önemli nokta aynı ada sahip yazarların aynı kişi olup olmadığı test ederken Uluslararası Standart Kitap Numarası (International Standard Book Number-ISBN) numaralarının da kullanılmasıdır. ISBN numaraları 1972 yılından itibaren Uluslararası Standartlar Organizasyonu (International Organization for Standardization-ISO) tarafından kitapları standardize edebilmek amacıyla kitap numaralandırma sistemi olarak hazırlan bir yapıdır. Söz konusu iki kaydın ISBN numaraları eşleşiyor ise ve kaydın birisinde yazar bilgisine ulaşılamıyor ise bu iki kayıt aynı yazara aittir denilebilir.

Aynı ada sahip iki yazarın aynı kişi olup olmadığını ayırt edebilmek için ayrıca kişisel bilgilerin de kontrol edilmesi gerekebilmektedir. Bireylerin çalışma alanı, mesleği aynı zamanda eserin sorumlu yayınevi gibi bilgiler önemli ipuçlarıdır. Bununla birlikte büyük yayıncıların benzer isimlere sahip birçok kişinin eserlerini yayınladığı bilindiğinden bu erişim noktası tek başına yeterli görülmemelidir.

Özellikle eski tarihli ders kitaplarında yazar adlarının tespit edilemediği durumlarla karşılaşılabilir. Böyle durumlarda yazar adının tespiti için yapılması gerekenler, alana özgü bibliyografik danışma kaynaklarından eser adıyla araştırma yapılmak, ilgili eserin diğer baskılarının varlığı sorgulanmak, eğer var ise yazar kimliğinin bulunmasını sağlamaktır (Berker ve Parmaksızoğlu, 1958, s. 2).

Otoritede Dil Farklılıkların Yer Alması

Bazı durumlarda yabancı yazarların adlarının dilimize çevrilen eserlerinde Türkçe' de okunduğu gibi yazıldığı görülmektedir.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda gerçekleştirilen taramada;

"Balzac, Honoré de" için "Balzak"

"Voltaire" için "Volter"

"Victor Hugo" için "Viktor Hugo" girişlerinin de yapıldığı tespit edilmiştir. Böylesi durumlarla karşılaşılmasının sebebi olarak, ilgili bilgi kaynağı üzerindeki yazar isimlerin yanlış yazımı, katalogcunun kaynağa bağlı kalarak kayıt üretmesi ve doğal olarak tutarlı bir yazar otorite dizinin olmaması gösterilebilir.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda "Dostoyevski" için gerçekleştirilen taramada toplamda 317 kayıt incelenmiştir;

"Dostoyevski, Mihailoviç Fyodor"

"Dostoyevski"

"Dostoyevski,"

"Dostoyevski, Fyodor, 1821-1881"

"Dostoyevski, Fyodor"

"Dostoyevski, Fiyodor 1821-1881"

"Dostoyevski, Fiyador Mihayloviç 1821 – 1881"

"Dostoyevski, Fiodor Mihayloviç"

"Dostoyevski, Fyodor 1821-1881 1821-1881"

"Dostoyevski, Fyodor Mihailoviç"

"Dostoyevski,Fyodor Mihayloviç ;"

"Dostoyevski, Fyodor Mihayloviç"

"Dostoyevski, Fyodor Mihayloviç 1821-1881" olmak üzere 13 farklı girişin yapıldığı tespit edilmiştir.

Kayıtların orijinal yazım diliyle oluşturulması yoluna gidilirken, farklı dillerdeki çevirilerinin de kayda bağlanması gerekmektedir. Buradaki amaç; bir başlığa ait farklı alfabelerdeki karşılıklarının kayıt altına alınarak, kullanıcı hangisini seçerse seçsin kullanıcının istediği bilgiye erişmesini sağlamaktır. Ancak otorite belirlenirken yazarın bilinen yaygın adıyla kaydedilmesi doğru bir yaklaşımdır.

Bugün bilgi ve iletişim teknolojilerinde geline nokta insanlığın kullanmış olduğu farklı yazım şekillerini ve alfabelerini desteleyecek bir yapıya kavuşmuştur. Bu durum otorite dizilerinin hazırlanması aşamasında kolaylıklar sağlamaktadır. Birbirinden fonetik olarak farklı olan diller birbirine kolaylıkla çevrilebilir hale gelmiştir. Herhangi bir yazarın otoritesi oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da orijinal dil ile kayıt altına alınması gerekliliğidir. Oluşturulan otorite kaydı ulusal olarak her bilgi merkeziyle paylaşılmalı, farklı dillerdeki karşılıkları kayda bağlanmalıdır.

Otorite Kayıtlarında Kısaltmaların Kullanımı

Bazı durumlarda yayınevlerinin yazarın adını veya soyadını kısaltarak verdiği görülmektedir. Böylesi durumlarda eserde yer alan adın giriş şekillerinin otorite dizilerine eklenmesi ve göndermelerle asıl otoriteye bağlanması gerekmektedir. Asıl otoritede de kısaltma kullanımına gidilmemesi gerekmektedir.

Otorite Kaydının Yaygın Kullanım Altında Toplanması

Eğer bir kişinin birden çok ad, takma ad vb. kullandığı biliniyorsa ve bu adların hepsiyle tanınıyorsa katalogcu hangi adın seçileceği konusunda ikilem yaşayabilir. Böylesi durumlarda otorite kaydı oluşturulurken, ilgili kişinin toplum tarafından kabul görmüş, tanınmış olduğu isim altında kayıt altına alınması ana esaslardan birisidir. İzlenmesi gereken yol,

Kişinin yapıtlarında en çok kullandığı ad,

Kişinin başvuru kaynaklarında en çok kullanılan adı

En son kullandığı adının otorite olarak seçilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır.

Kişilerin kendileri için belirlemiş olduğu mahlas, takma ad veya şöhret nasıl belirleniyse kayıt için esas alınması gereken o isim olmalıdır. Farklı kaynaklarda farklı şekillerde adlar altında sorumluluk alan kişilerin tespit edilmesi ve bu adlardan da atıf çıkarılması gerekmektedir (Berker ve Parmaksızoğlu, 1958, s. 3). Böylece katalogcu bibliyografik tanımını verdiği eserin iç kapağında bulunan yazar adı değişiklik gösterse bile, kütüphane tarafından kabul edilmiş olan biçimi kullanmakta ve değişik olan addan kullanılan ada gönderme yapmaktadır.

Yazar otoriteleri ile ilgili olarak üretilen çeşitlilik, yaygın kullanım altında toplanarak “ayrıca bakınız, bakınız” göndermeleri ve ilgili tarihleri de barındıran bir bağlantılandırma ile kullanıcıyla paylaşılmaktadır.

Örnek;

“Nazım Hikmet, 1902-1963” otorite olarak belirlenirken, yazarın diğer tüm farklı dillerdeki yazılış şekilleri ve varyasyonları göndermeyle ana otorite altında toplanmalıdır.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda gerçekleştirilen Nazım Hikmet Taramasında “Nazım Hikmet, 1902- 1963” ile birlikte ayrıca “Ran, Nazım Hikmet” kaydının da yer aldığı görülmektedir. Bu durum aynı yazara ait tek biçimliliğin sağlanmadığını göstermektedir.

Tablo 8*Yazarı Farklı Adların Tek Bir Kayıt Altında Birleştirilmesi***Asıl Otorite**

Nazım Hikmet, 1902- 1963

Göndermelerle bağlanacak yazara ait diğer girişler

Nâzım Hikmet, 1902-1963
 Hikmet, Nâzım, 1902-1963
 Hikmet Ran, Nazım, 1902-1963
 Hikmet, Nâzım
 Назым Хикмет, 1902-1963.
 ، ن اظ م ، ح ك م ت ، 1902-1963
 Nâzım Hikmet
 Nâzım Hikmet Ran
 תמכר , תיאנ , 1902-1963
 Orhan Selim
 Ahmet Cevat
 Ahmet Oğuz Saruhan
 ERCÜMENT ER
 İbrahim Sabri
 Kartal
 Kemal Ahmet
 M. İhsan
 Mazhar Lütfü
 Mehmet Nazım
 Mehmet Nazım Hikmet
 Nazım Hikmet Borjensky
 Nazım Hikmet Verzansky
 Nurettin Eşfak
 Mümtaz Osman

Ankara Üniversitesi kataloğunda “Orhan Selim” adıyla yapılan bir tarama hiç sonuç vermemektedir. Otorite girişlerinde Nazım Hikmet’e ait mahlasların kullanılmadığı görülmektedir.

Yazar kaydı oluşturan meslektaşlarımız lakap, isim gibi bölümlerin hangilerini esas alarak kataloglama yapacağını çok iyi belirlemelidir (Erünsal, 1995, s. 242). Bu da özenle hazırlanmış otorite dizinleriyle olanaklı olacaktır. Yazar adı kayıtları bu yollarla oluşturulsa bile mutlaka yazar ile ilgili bulunan tüm bilgiler, biyografik ve bibliyografik kaynaklara başvurulur ya da yazarın diğer eserlerine veya aynı eserinin diğer nüshalarına bakılarak doğrulanmalıdır. Bazı yazarlar eserlerinin birinde diğer eserlerinin de listelerini vermektedir. Yazar adı tespitinde bu listelerdeki eserler de mutlaka incelenmelidir (Erünsal, 1995, s. 243).

Soyadı Kanunu Kapsamında Otorite Oluşturma

Yazar otorite çalışmalarında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise 2 Temmuz 1934 günü Resmi Gazete’de yayımlanıp, 1935 yılında yürürlüğe giren Soyadı Kanunu’nu çerçevesindeki değişikliklerdir (Soy Adı Kanunu, 1934). Kimi yazarlar Soyadı kanunundan önce eser üretmişken, soyadı kanunundan sonra da eser üretmiş olabilir. Bu yazarların tespit edilmesi oldukça önemlidir.

Soyadı olarak eser üretmeye devam eden yazarların tespit edilmediği durumlarda aynı yazar için çift otorite oluşturulmuş olup iki farklı yazar gibi değerlendirilecektir. Bu durum da dermenin standartlaşması ve kullanıcı açısından sıkıntılar doğurabilecektir. Bu sebeple otorite uzmanının yapması gereken en önemli süreçlerden birisi de bu şekilde eser üretmiş olan sorumluların tespit edilmesidir.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi’nin kataloğuna bakıldığında; “Cevdet Kudret’in” ikinci soyadı olan “Solok” un bazı kayıtlarda yer almayıp farklı bir yazar olarak otorite oluşturulduğu görülmektedir.

Tek yazar için

“Solok, Cevdet Kudret, 1907- 1992”

“Kudret, Cevdet” olmak üzere iki otorite oluşturulmuştur.

Bazı yazarların yaygın bilinen şekliyle otorite oluşturulması gerekliliği bilinmektedir. Bununla birlikte yazarların almış olduğu soyadlarıyla eser üretmeye devam ettiği durumlarda bu şekilde otorite dizinine eklenmesi gerekmektedir.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi’nin kataloğuna bakıldığında; “Fikret Mualla”nın soyadı olan “Saygi”nın otorite dizinlerine eklenmediği görülmektedir.

Bir diğer husus ise kadınların evlilikle birlikte almış oldukları yeni soyadları ile eser üretmeye devam etmeleridir. Edebiyatımızda evlilikle birlikte soyadı değişen, evlilik öncesi ve evlilik sonrası soyadıyla eserler üretmiş, farklı evlilikleriyle farklı soyadları altında eser üretmiş yazarların da olduğu bilinmektedir.

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi’nin kataloğuna bakıldığında;

Gülten Akın Cankoçak için,

“Akın, Gülten, 1933-”

“Akın, Gülten Cankoçak, 1933-” olmak üzere iki farklı otorite oluşturulmuştur.

Yine bir diğer örnek;

"Füsun Altıok"un evlilikle birlikte değişen ve "Akatlı" olan soyadında karşımıza çıkmaktadır. Ankara Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda Füsun Altıok'un evlilik öncesi ve sonrası için iki ayrı otorite oluşturulmuştur.

"Akatlı, Füsun 1944- 2010" evlendikten sonraki oluşturulan otorite kaydı,

"Altıok, Füsun" evlenmeden önceki eserleri için oluşturulan otorite kaydı

Bu durum, otorite hazırlayan personelin ilgili yazarın evlikle almış olduğu soyadını bilmediğini bu sebeple de iki farklı otoritenin ortaya çıktığını göstermektedir.

Örneğin;

"Sevgi Soysal'ın" "Sevgi Nutku" ve "Sevgi Sabuncu" adları ile eser ürettiği bilinmektedir. Bu konuda katalog üzerinde yapılan araştırmaya göre yalnızca ilgili yazara ait "Sabuncu, Sevgi" ve "Soysal, Sevgi 1936-1976 " otoritelerinin hazırlandığı, bu otoritelerinde birbirinden ayrı şahıslar olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca "Sevgi Nutku'ya" ilişkin herhangi bir otorite girişi ve gönderme de söz konusu değildir.

"Sabuncu, Sevgi" evlenmeden önceki eserleri için oluşturulan otorite kaydı,

"Soysal, Sevgi 1936-1976" evlendikten sonraki oluşturulan otorite kaydı,

Yazar adı eserin içinde açık bir şekilde belirtilmemişse eserde geçen başka bir isim yazar zannedilerek bu şekilde dizin kaydı oluşturulmaktadır. Bunun gibi isim karmaşaları meşhur olan yazarların daha az meşhur olan yazarların eserlerine atfedilmesine yol açmaktadır (Erünsal, 1995, s. 238).

Tartışma

Yazar otorite dizinleri bibliyografik kayıtlardaki tek biçimliliğin ve tutarlılığın sağlanması, kütüphane dermesinin kullanıcı ile doğru ve hızlı bir şekilde paylaşılması olanaklı kılınmaktadır. Bu sebeple ulusal anlamda yazar otorite dizini çalışmalarının gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Araştırmada yazar otorite dizinlerinin gerekliliği vurgulanmakta, ulusal bir yazar otorite dizini oluşturulurken izlenmesi gereken temel ilkeler belirlenmektedir.

Dünyadaki yazar otorite dizini çalışmalarının genel seyrine bakıldığında otorite dizini çalışmalarının Amerika'da yer alan üniversite ve halk kütüphaneleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, Wolverton' un (2005) Amerika'daki akademik kütüphaneler üzerine gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, kütüphanelerin %95' inin otorite çalışmaları yürüttüğünü tespit etmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri örneğinde gerçekleştirilen bir diğer çalışma ile yazar otorite dizini çalışmaları yapan kütüphanelerin Kongre Kütüphanesi başta olmak üzere

diğer kütüphanelerin hazırlamış olduğu dizinlerden yararlandığı tespit edilmiştir (Miksa, 2008). Araştırma kapsamında incelenen otorite kayıtlarında da benzer bir anlayış hâkim olup, diğer kurumların hazırlamış olduğu otorite dizinlerinin kullanıldığı anlaşılmıştır.

2013 yılında Burke ve Shorten (s. 371) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile halk kütüphanelerinin % 72,7'sinde yazar otorite dizini çalışmalarının yürütüldüğü tespit edilmiştir. Diğer yandan İngiltere'deki Londra Ekonomi Okulunda yürütülen yazar otorite dizini çalışmalarının toplamda 21 bin saat sürdüğü hesaplanmıştır (Williams, 2010). Ankara Üniversitesi örneğinde gerçekleştirilen araştırma ile görülmektedir ki yazar otorite dizini çalışmaları yeterince önemsenmemektedir. Kataloglamanın önemli bir bileşeni olan yazar otorite dizini çalışmalarının zaman kaybı olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Ülkemiz açısından bakıldığında alan literatüründeki ilk çalışmaların daha çok yazar otorite dizinlerinin önemi, yazar otorite dizini hazırlanırken danışma kaynağı eksikliği, yazar girişlerinde karşılaşılan sorunlar ve yazar otorite dizinlerinin tanımlanması üzerinde durulduğu görülmektedir (Binark ve Arslanbek, 1971; Hakbilen, 1984, s. 160; Yalmanoğlu, 1987; Artan, 1989; Dursun, 1991). Ayrıca son dönemde şarkiyat yazarlarının girişlerinde karşılaşılan sorunlar da dile getirilmiştir (Hamzaoğlu, 2015). Çalışmaların içeriğine bakıldığında konunun önemine değinilmesi ve yaşanan aksaklıklar dışında sürecin nasıl yürütüleceği ile ilgili kesin bir yol haritasının ortaya çıkarılmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında Ankara Üniversitesi kütüphanesi kayıtları örneğinde yazar otorite dizini hazırlanırken uyulması gereken kural ve ilkeler ortaya konulmuş, yazar otorite dizinlerinin bibliyografik kontrol açısından gerekliliği vurgulanmıştır. Uluslararası yazar otorite projeleri örnekleri incelenerek, ulusal bir yazar otorite dizinin önemi üzerinde durulmuş, konuyla ilgili yapılması gerekenler değerlendirilmiştir.

Sonuç

Araştırmada uluslararası yazar otorite dizini çalışmaları ve projeleri değerlendirilerek, otorite dizinlerinin oluşturulmasında hangi ilke ve yöntemlerin izlenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Ülkemizdeki çoğu kütüphane ve bilgi merkezinde yazar otorite dizini çalışması yapılmamaktadır. Yapılan çalışmaların da birbirinden bağımsız ve başka bilgi merkezlerinden kopyalama şeklinde yürütüldüğü düşünülmektedir. Özellikle LC ve VIAF kullanarak kendi kütüphane otomasyon sistemleri üzerinde yazar otorite dizini oluşturan Özyeğin, Boğaziçi, Sabancı, İTÜ gibi üniversite kütüphaneleri de mevcuttur. Ancak yürütülen çalışmaların Ankara Üniversitesi Kütüphanesi örneğinde gerçekleştirilen araştırmada görüldüğü gibi standart bir yapıda oluşturulmadığı tespit edilmiştir.

Otorite işini yürüten personelin yazarlara ait mahlasların ve takma adların belirlenmesinde danışma kaynaklarına başvurmadığı görülmektedir. Ayrıca yazarlar tarafından

kullanılan mahlas, takma ad ya da lakapların göndermelerde yer alamadığı tespit edilmiştir. “Halikarnas Balıkcısı” ve “Cevat Şakir Kabaağaçlı” örneğinde olduğu gibi bazı durumlarda yazarın kullandığı mahlası ayrı bir yazar olarak ele alınmış ve ikinci bir otorite girişi oluşturulmuştur. Diğer yandan, “Orhan Kemal” ve “Mehmet Raşit Öğütçü” örneğinde olduğu gibi, bazı durumlarda da yazarların asıl adlarının oluşturulan otoriteler arasında yer almadığı görülmektedir.

Yazarlara ait ikinci adların otorite oluştururken kullanılmaması da kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Bununla birlikte aynı ada sahip yazarların otorite kayıtlarında doğum ve ölüm tarihlerinin yer almaması diğer bir sorun olarak görülmektedir. Bu gibi durumlarda ISNI, VIAF ve Kongre Kütüphanesi otorite kayıtları incelenebileceği gibi danışma kaynaklarının da gözden geçirilmesi bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Özellikle yabancı yazarlara ilişkin otorite dizini oluşturulurken çok fala yazım yanlışları yapıldığı tespit edilmiştir. Örneğin “Dostoyevski” için 13 farklı girişin gerçekleştirilmiş olması konunun ne denli önemli olduğunu göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir. Bu gibi durumlarda otorite kayıtlarının orijinal yazım diliyle oluşturulması ve farklı dillerdeki karşılıklarının da ilgili kayda bağlanması gerekmektedir.

Bir başka dikkat çekici nokta, Soy Adı Kanunu öncesinde ve sonrasında eser üreten yazarların otorite kayıtlarında da hataların olmasıdır. İlgili kanun sonrasında soyadı olarak eser üretmeye devam eden yazarların farklı iki yazarmış gibi değerlendirilip iki farklı otorite oluşturulduğu tespit edilmiştir. Evlilikle birlikte soyadı değişen yazarların otorite kayıtlarında da benzer durum görülmektedir.

Öneriler

Bibliyografik kontrol açısından önemli bir yeri olan yazar otorite dizinlerinin araştırmada belirlenen ilkelere göre oluşturulması, ulusal çapta konuyla ilgili duyarlılığın artırılması doğrultusunda çalışma gruplarının hayata geçirilmesi, uzman personel ve akademik çevrenin katılımıyla ülke çapında eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Yazar otorite dizinlerinin ulusal ve uluslararası bibliyografik kontrol noktasında önemini vurgulayan, kütüphane ve bilgi merkezlerinin konuyla ilgili sorumluluklarını belirleyen, oluşturulacak dizinlerin hangi özellikleri ve hangi ilkeleri taşıyacağını öne süren eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır. Eğitim programı içeriklerinde en önemli basamağı konuyla ilgili yurt dışı örnekleri oluşturmaktadır. Örnek incelemeler ve konuyla ilgili projelerde yer alan bireylerin eğitim programlarına dâhil edilmesi sürecin sağlıklı yürütülmesi açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca sürecin aksatılmadan devam ettirilmesi ve konuyla ilgili nitelikli personelin yetiştirilmesi doğrultusunda Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümlerindeki ders içeriklerde otorite dizinlerinin önemini ortaya koyan planlamalara gidilmelidir. Konunun ülke çapında sahiplenilmesinin böylelikle daha hızlı ve kolay olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan meslektaşlar arası iş birliği önemli bir basamağı oluşturmakta olup, teknik alt yapının, yazılım ve donanımın, maliyetin, personel istihdamının, standart uygulamaların, kural ve ilkelerin iş birliği ile daha etkin yönetileceği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada, verilerin toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması süreçlerinde herhangi bir çıkar çatışması alanı bulunmamaktadır. Araştırmada ele alınan konu kapsamında herhangi bir kurum maddi ve manevi olarak zan altında bırakılmamıştır.

Yazarlık Katkısı

Makalede; araştırma sorularının oluşturulması, literatürün taranması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, bulguların analiz edilmesi ve yorumlanması süreçleri tüm yazarların katkısı ile sağlanmıştır.

Kaynakça

- Altinkaynak, H. (2008). *Türk edebiyatında yazarlar ve şairler sözlüğü: Türk edebiyatında kim kimdir?* Doğan Kitap.
- Artan, G. (1989). Soyadı kullanmayan ve soyadı değişen yazarların soyadını bulma kılavuzu. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(3), s. 137-152. www.tk.org.tr/index.php/TK/article/download/1274/1267
- Bennett, R., Dittrich, C. H., O'Neill, E. T. ve Tillett, B. B. (2006, 31 Ağustos). *VIAF (Virtual international authority file): Linking die Deutsche Bibliothek and Library of Congress name authority files*. <http://origin-archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/123-Bennett-en.pdf>
- Berker, A. ve Parmaksızoğlu, İ. (1958). *Yazma ve eski basma kitapların tasnif ve fişleme kılavuzu ve İslam dini ilimleri cetveli*. Maarif Vekaleti.
- Bibliyografya. (2019). *Yazar biyografileri*. <https://www.biyografya.com/biyografiler/>
- Binark, N. ve Arslanbek, S. (1971). *Tanzimattan bugüne Türk yazı hayatında takma adlar indeksi*. Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Bloomberg, M. ve Evans, G. E. (1989). *Kütüphane teknisyenleri için teknik hizmetlere giriş*. (N. Tuncer, Çev.). Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Bourdon, F. ve Boulet, V. (2011, 30 Haziran). *VIAF: A hub for a multilingual access to varied collections. in world library and information congress: 78th IFLA general conference and assembly*. <https://cf-www.ifla.org/past-wlic/2011/79-bourdon-en.pdf>
- Burke, S. K. ve Shorten, J. (2010). Name authority work today: A comparison among types of academic libraries. *Library Resources & Technical Services* 54(1), 4–20. <https://journals.ala.org/index.php/lrts/article/view/5050>
- Byrum Jr. J. D. (2009). NACO: a cooperative model for building and maintaining a shared name authority database. *Cataloging & Classification Quarterly*, 38(3-4), 237-249. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J104v38n03_18

- Carrasco, R. C., Serrano, A. ve Buergo, R. C. (2016). A Parser for authority control of author names in bibliographic records. *Information Processing & Management*, 52(5), 753-764. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2016.02.002>
- Çakır, F. (2000). *Sosyal Bilimlerde İstatistik*. Alfa.
- Dursun, A. (1991). *Yetke dizimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Erünsal, İ. E. (1995). Yazma eserlerin kataloglanmasında karşılaşılan güçlükler I: Eser ve müellif adının tespiti. *Hakkı Dursun Yıldız armağanı* içinde (ss. 233-243). Marmara Üniversitesi.
- Functional Requirements for Bibliographic Data. (2013). http://www.ifla.org/files/assets/cataloguing/frad/frad_2013.pdf
- Functional Requirements and Numbering of Authority Records. (2013). *Functional requirements for authority data: A conceptual model*. http://www.ifla.org/files/assets/cataloguing/frad/frad_2013.pdf
- Güntekin, R. N. (1989). Hatıra defteri. *Argos Dergisi*, 16. <https://core.ac.uk/download/pdf/38330223.pdf>
- Hakbilen, N. (1984). Kütüphanelerimizin yazar adlarıyla ilgili sorunları. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 4, 158-165.
- Hamzaoğlu, G. (2015). *Şarkiyat yazarlarında otorite dizin sorunu: Ankara Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Hickey, T. B. ve Toves, J. A. (2014, Temmuz/Ağustos). Managing ambiguity in VIAF. *D-Lib Magazine*, 20(7/8). Doi: 10.1045/july2014-hickey_
- Hu, L., Tam, O. ve Lo, P. (2004) Chinese name authority control in Asia: An overview. *Cataloging & Classification Quarterly*, 39(1-2), 465-488. Doi: 10.1300/J104v39n01_14
- Johnston, S. H. (1989). Current offerings in automated authority control: A survey of vendors. *Information Technology and Libraries*, 8(3), 236- 264. <https://search.proquest.com/docview/215839946?accountid=15410>
- Keseroğlu, H. (2006). *Kataloglama kuralları: Anglo- Amerikan kataloglama kuralları 2*. (Gözden geçirilmiş genişletilmiş 4. bs). Mep Kitap.
- Loesch, M. F. (2011). VIAF (The virtual international authority file) – <http://viaf.org>. *Technical Services Quarterly*, 28(2), 255-256. Doi: 10.1080/07317131.2011.546304
- MacEwan, A. (2013, 4 Kasım). *Discussion paper for PCC Policy Committee: ISNI, VIAF and NACO and their relationship to ORCID*. <http://www.loc.gov/aba/pcc/documents/ISNI%20PoCo%20discussion%20paper%202013.docx>
- Miksa, S. (2008). A survey of local library cataloging tool and resource utilization. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(2), 128-146. <http://www.jstor.org/stable/40323781>
- Online Computer Library Center [OCLC]. (2012). *VIAF: Fichier d'autorité internationale virtuel*. <https://www.oclc.org/research/activities/viaf.html>
- Özel, N. (2015). Bilginin düzenlenmesine yönelik yeni bir standart: Resource Description and Access (RDA). *Bilgi Dünyası*, 16(1), 23-44. <https://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/86/79>
- Soy Adı Kanunu, T. C. *Resmi Gazete* (2741, 2 Temmuz 1934).

- Rowley, J. (1996). *Bilginin düzenlenmesi, bilgi erişime giriş* (S. Karakaş, Çev.). Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi.
- Sefercioğlu, N. (2003). *Kataloglama için kurallar*. Milli Kütüphane.
- Sefercioğlu, N., Çapar, B. ve Ertunç, A. (1980). *Kataloglama kuralları*. TÜRDOK.
- Snyman, M. M. M. ve van Rensburg, M. J. (2000). Revolutionizing name authority control. *Proceedings of the fifth ACM Conference on Digital Libraries*, 185-194. <https://doi.org/10.1145/336597.336660>
- Taylor, A. G. ve Tillett, B. B. (2004). *Authority control in organizing and accessing information: definition and international experience*. Psychology Press.
- Thompson, K. J. (2016). More than a name: A content analysis of name authority records for authors who self-identify as trans. *Library Resources & Technical Services*, 60(3), 140-155. <https://doi.org/10.5860/lrts.60n3.140>
- Tillett, B. B. (1989). Considerations for authority control in the online environment: *Cataloging & Classification Quarterly*, 9(3), 1-11. Doi: 10.1300/J104v09n03_01.
- Tillett, B. B. (2000). *Authority control on the Web*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454864.pdf>
- Tillett, B. B. (2004). Authority Control: State of the Art and New Perspectives. *Cataloging & Classification Quarterly*, 38(3-4), 23-41. Doi: 10.1300/J104v38n03_04
- Tsui, S. L. ve Hinders, C. F. (1999). Cost-effectiveness and benefits of outsourcing authority control. *Cataloging & Classification Quarterly*, 26(4), 43-61. https://doi.org/10.1300/J104v26n04_04The Getty Research Institute (2017, 7 Mart). Union list of artist names. <https://www.getty.edu/research/tools/vocabularies/ulan/>
- Weber, J. (2004). LEAF: Linking and exploring authority files. *Cataloging & Classification Quarterly*, 38(3-4), 227-236. Doi: 10.1300/J104v38n03_17
- Wells, K. L. (2001). Authority control in Mississippi public and academic libraries. *Technical Services Quarterly*, 18(2), 1-14. Doi: 10.1300/J124v18n02_01
- Williams, H. (2010). Cleaning up the catalogue. *Library & Information Update*, 9(1), 46-48. <http://eprints.lse.ac.uk/27853/>
- Wolverton, R. (2005). Authority control in academic libraries in the United States: A survey. *Cataloging & Classification Quarterly*, 41(1), 111-131. Doi: 10.1300/J104v41n01_06
- Yalmanoğlu, N. (1987). *Değişik edebiyatların yazarlarına göre Dewey sınıflama numaraları dizini*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Zhu, L. ve Von Seggern, M. (2005). Vendor-supplied authority control: Some realistic expectations. *Technical Services Quarterly*, 23(2), 49-65. Doi: 10.1300/J124v23n02_04



Kütüphanelerde Çocuklarını Desteklemeye Yönelik Aile Eğitiminin İncelenmesi: Kütüphaneciler ve Annelerin Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri

The Study of the Family Education on Supporting Their Children Attending Libraries: Librarians' and Mothers' Views on the Implementation

Hale DERE ÇİFTÇİ

Makale Bilgisi / Article Information

Bu makaleye atıf yapmak için/ To cite this article:

Dere Çiftçi, H. (2021). Kütüphanelerde çocuklarını desteklemeye yönelik aile eğitiminin incelenmesi: Kütüphaneciler ve annelerin uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 31-64. doi: 10.15612/BD.2021.551

Makale türü / Paper type: Hakemli / Refereed

Araştırma Makalesi / Research Article

Doi: 10.15612/BD.2021.551

Geliş Tarihi / Received: 29.06.2020

Kabul Tarihi / Accepted: 13.04.2021

Elektronik Yayınlanma Tarihi / Online Published: 04.05.2021

İletişim / Communication

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği / University and Research Librarians Association

Posta Adresi / Postal Address: Marmara Sok. No:38/17 06420 Yenışehir, Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

Tel: +90 312 430 03 61; Faks / Fax: +90 312 430 03 61; E-posta / E-mail: bilgi@bd.org.tr

Web: <http://www.bd.org.tr/index.php/bd/index>

Kütüphanelerde Çocuklarını Desteklemeye Yönelik Aile Eğitiminin İncelenmesi: Kütüphaneciler ve Annelerin Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri

Hale DERE ÇİFTÇİ* 

Öz

Çalışma il halk ve çocuk kütüphanelerine gelen çocukların gelişimlerini desteklemek ve ailelere destek sunmak amacıyla planlanmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel verilerin beraber ele alındığı "Karma araştırma desene" göre tasarlanmıştır. Verileri toplamak için Genel Bilgi Formu, İhtiyaç Belirleme Formu, Kütüphaneciler için Aile Eğitimi ve Çocuklarla Yapılan Çalışmaları Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmada verileri analiz etmek için betimsel analiz, kare ve Fisher-Freeman-Halton Exact testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ailelerin en fazla tercih ettikleri konular, ödül-ceza, çocukla konuşma, çocukla iletişim, kardeşler arası iletişim ve kardeş kıskançlığıdır. Annelerin beslenme, oyuncak yapımı/seçme ve çocuklarla oyun oynama, cinsel eğitim, kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı konularında çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarla ilgili kütüphanecilerin görüşleri incelendiğinde, kütüphanecilerin bu çalışma ve eğitimlerden memnun kaldıkları, altı kütüphanede herhangi bir güçlük ya da sorun yaşanmazken, iki kütüphanede eğitim verilen çocukların kütüphaneye ulaşmaları ve etkinlikler sırasında gürültü çıkması ile ilgili bazı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Çalışma sonuçları bu tür çalışmaların sonraki dönemlerde de yaygınlaştırılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Kütüphane, çocuk, erken çocukluk, orta çocukluk, aile eğitimi.

* Doç. Dr., İstinye Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hciftci@istinye.edu.tr

The Study of the Family Education on Supporting Their Children Attending Libraries: Librarians' and Mothers' Views on the Implementation

Hale DERE ÇİFTÇİ* 

Abstract

The study was carried out support the development of children and support to families that were attending libraries. The research was designed according to "mixed research design" in which both quantitative and qualitative data were handled together. In order to collect the data General Information Form, Needs Assessment Form, and form for Librarians named as Family Education and Evaluating Studies carried out with Children were applied. In the research descriptive analysis, chi-square and Fisher-Freeman-Halton Exact test were used to analyze the data in the study. According to the results, the topics that parents preferred the most were; reward-punishment, talking with the child, communication with the child, communication between/among siblings and sibling jealousy. There were statistically significant differences in terms of children's age in mother's replies about the topics of nutrition, selecting/making toys and playing with children, sexual education, relationships between/among siblings and sibling jealousy. When the opinions of the librarians about the study and the trainings carried out were examined, it was determined that they were satisfied with both. While there were no difficulties or problems in the six of the libraries, there were some in two of them regarding transportation and keeping children quiet during some activities. Librarians presented their suggestions on the dissemination of the study and the trainings. The study should be expanded with more libraries in the future.

Keywords: Library, child, early childhood, middle childhood, family education.

* Assoc. Prof. Dr., Istinye University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, hciftci@istinye.edu.tr

Giriş

Halk kütüphaneleri farklı yaş grubundaki bireylerin dinlenme ve boş zamanını geçirme, eğitim, bilgi ve kişisel gelişim konularındaki gereksinimlerini karşılamak için kaynak ve hizmet sağlayan mekânlardır (Saydam ve Sağlık, 2015, s. 62). Erken çocukluk döneminde kütüphaneler, çocukların gelişimlerini desteklemek ve çocuklara bilgi kaynakları sağlamada zengin, alanında uzman kişiler tarafından desteklenen ortamları hazırlamada önemlidir (Yılmaz, 2008, s. 170). Eğitim imkânlarından yeterince yararlanamayan dezavantajlı çocuklar, bazı becerileri geliştirmede ve okuma-yazma becerilerini kazanmada bazı engellerle karşılaşmaktadırlar. Kütüphaneler ise herkesin özgürce erişip kullanabileceği kaynaklar olmasından dolayı çocukların bu dezavantaj ve engellerinin giderilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır (Clark, 2017, s. 107). Erken çocukluk döneminde, kütüphaneci, ebeveynlere çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitapları, şarkıları ve şiirleri tanıtabilir. Ebeveynler ise bunları kullanarak çocukların kelime dağarcığını, hareket becerilerini destekleme ve okumaya hazırlanmalarında yardım eder (Cerny ve diğerleri, 2006, s. 52). Birçok kütüphane için çocuklar ve aileler, kütüphanenin çocuk bölümünün hedef kullanıcılarıdır ve programlamada da büyük bir odak noktasıdır (Hassinger-Das ve diğerleri, 2020).

Kütüphaneler çocukların ilgi duyduğu resimli kitapları bulabilecekleri ve okuyabilecekleri en iyi yerlerden biridir. Çocuklar resimli kitapları araştırmak için kitap raflarına doğru gider, rafları gözden geçirerek birkaç resimli kitabı seçer ve incelemek için masaya oturur ya da eve götürmek üzere ödünç alacakları bankoya geçerler (Liu ve diğerleri, 2012, s. 1095). Bazıları halk kütüphaneleri içerisinde bir bölüm, bazıları ise müstakil olarak sadece çocuk ve gençlere yönelik hizmetler sunan çocuk kütüphaneleri, çocukların bilgi, kültür ve eğlenme gereksinimlerini karşılayan, sürekli artan toplumsal değişikliklere yanıt veren yerlerdir (Saydam ve Sağlık, 2015, s. 62). Kütüphaneler sadece çocuklara değil ailelerine de çeşitli destekler sunmaktadır. Aile çocuğun yaşamında yaşamsal süreçler, güçlükler, karşılıklı etkileşim, çocuğun gelişimi destekleyen ya da olumsuz yönde engelleyen büyük bir görev üstlenmektedir (Dere Çiftçi ve Aksoy, 2018, s. 44; Whittaker ve diğerleri, 2011, s. 75).

Çocuğun eğitim sürecinin başladığı yer olan aile çocuğuna model olan en önemli bireylerdir ve çocuklar anne-babanın desteğiyle gelişir (Çakmak ve Yılmaz, 2009, s. 494). Anne-baba ve çocuk arasındaki etkileşim, çocuğu kontrol etme, bakım sağlama, davranışlarını biçimlendirme ve olumlu davranışlar kazandırmada önemli rol oynamaktadır (Abbasi ve Zare, 2016). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin desteklenmesindeki en önemli yollardan biri çocukların anne babalarının ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesidir. Ailelerin, özellikle annelerin desteklenmesi için uygulanan aile destek programları, çocuğun ve aile işleyişini ve ebeveynin çocuk yetiştirme becerilerini destekleyen çalışmaları içermektedir (Smith ve diğerleri, 2002, s. 391). Aile eğitimi, aile üyelerinin yaşam boyu değişen rollerine, ilgilerine, çocuğun gelişimsel

özelliklerine uyum sağlamalarını kolaylaştıran, psikolojik yönden onları desteklemeye ve güçlendirmeye, aile ilişkilerini düzenlemeye ve yaşam kalitesini arttırmaya odaklanır. Bu eğitim programları, ailelerin ebeveynlik becerilerini ve bilgilerini geliştirme, çocuk gelişimi ve ailelerin yaşadığı sorunlarla olumlu yöntemler kullanarak başa çıkabilme deneyimlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bogenschneider ve Johnson, 2004, aktaran Yılmaz Bolat, 2011, s. 5). Bu eğitim genellikle örgün eğitim sisteminin dışında uygulanan yetişkin eğitimini içermektedir (Alpaydın, 2011, s. 11). Aile eğitimi çalışmalarında, kendine özgü sözel iletişim ve etkileşim kurularak belirli ortamda, farklı yöntemler ve materyal kullanılarak verilen eğitimlerle anne-babanın çocuklarına karşı en doğal davranış biçimlerine bakılır (Doronina ve diğerleri, 2019, s. 53).

Aile eğitimi, ebeveynlik becerilerine, duygularına ve görevlerine odaklanan bir dizi öğretim ve destek programlarıdır. Bu eğitimler, anne babaların ebeveynlik rollerine güvenlerini artırmayı, çocuklarının farklı yönlerini veya mizaçlarını tanımayı ve kendi ebeveynlik becerilerini keşfetmelerini sağlar (Smith ve diğerleri, 2002, s. 391). Aile eğitim çalışmaları bireysel ya da grup aile eğitim çalışmaları şeklinde yapılabilmektedir. Ailelerle yapılan grup tartışmaları, aile üyelerinin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak ebeveynlerin etkili iletişim kurma becerilerini geliştiren, az katılımcı ile uygulanan toplantılardır (Aral ve Kılınç, 2018, s. 78). Aile eğitim çalışmalarında önemli olan aktif öğrenme aktiviteleri model olma, uygulama fırsatları ve etkileşimli tartışmaları içerir (Teepe ve diğerleri, 2019, s. 227). Aktif öğrenmede ebeveynlerin katılımı sağlanır ve ebeveynler kendi davranışları hakkında düşünmeye teşvik edilir (Kaminski ve diğerleri, 2008, s. 569).

Çalışmanın Uygulanışı

Çalışma İstanbul ilinde bulunan bir vakıf üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü lisans öğrencileri ile yürütülmüştür. Çocuk Gelişimi Bölümü lisans öğrencilerine aile eğitimi üzerine haftalık olarak eğitimler verilmiş, uygulanacak etkinlik, çocuk ve aile eğitim planları ve hazırlanan materyaller düzenli olarak kontrol edilmiş, sınıfta eğitim provaları ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Aileler çalışmanın başladığı tarihte kütüphanelere davet edilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında; kütüphanelere gelen ailelere çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın önemi, içeriği ve ne tür çalışmaların yapılacağı açıklanmıştır. Sonra ailelere "Genel Bilgi Formu ve İhtiyaç Belirleme Formu" açıklanarak, formları doldurmaları sağlanmıştır. Mekânı hem aile eğitimi hem de çocuklarla yapılacak etkinliklerin her ikisi için uygun olmayan kütüphanelerde hangi çalışmanın yapılacağına aileler ile karar verilmiştir.

Aile eğitim çalışmaları kütüphaneye gelen ailelerin gereksinim duyduğu konular üzerinde aileleri bilgilendirmek üzere grup aile eğitimi şeklinde düzenlenmiştir. Eşzamanlı olarak hem aile eğitimi hem de çocuklarla çalışma yapılan kütüphanelerde (2., 3. ve 8. kütüphane) mekânın uygunluk durumuna göre iki eğitimin de farklı ortamlarda yapılması tercih edilmiştir. Eğitimler sırasında ailelere sorular sorularak aktif katılımı

sağlanmış, konulara uygun olarak demonstrasyon, doğaçlama, rol oynama tekniği ve el kartları yanı sıra afiş, döner levha, yazılı levhalar, broşür, kitapçık gibi yazılı ve resimli materyaller de kullanılmıştır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda ise çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla çocukların ilgi, yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun etkinlikler planlanmıştır. Etkinlikler planlanırken hareketli ve dinlendirici etkinlikler ve üç boyutlu çalışmalar yapılmasına dikkat edilmiştir. Çocuklarla yapılan etkinlikler içerisinde sanat etkinlikleri (özellikle üç boyutlu çalışmalar), proje ve resim çalışmaları, taklidi oyunlar, hikâye okuma, hikâye tamamlama etkinlikleri, parmak oyunları, kurallı oyunlar, masa oyunları ve müzik çalışmaları yer almıştır.

Çalışmanın sonunda, aile eğitim çalışmalarının son haftasında eğitime katılan aileler ile odak grup toplantıları düzenlenmiştir. Kütüphane müdürleri ya da kütüphaneciler ile çocuklarla yapılan ve aile eğitimi çalışmalarını değerlendirmelerine yönelik bir form uygulanmıştır. Formun üçüncü bölümü daha çok kütüphaneciler ile görüşme şeklinde uygulanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Aile eğitim çalışmaları belirli okul ya da kurumlarda yapılabileceği gibi ailelerin belli bir amaçla bir araya geldiği her yerde yapılabilir. Ailelerin bir araya geldiği yerlerden biri de kütüphanelerdir. Çocuğun ailesi kütüphanede çocuğunun gelişimini destekleyebileceği gibi, ailelerin de ebeveynlik becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar planlanabilir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Müdürlüğü'nden 18.08.2020 tarihinde gelen yazıda İstanbul İl merkezinde il halk, ilçe halk ve çocuk kütüphanelerine son üç yılda üye olan çocuk (0-14 yaş) sayısı 2017 yılında 28.249, 2018 yılında 37.589, 2019 yılında 44.248 şeklinde yer almaktadır. Bu sayı 2020 yılının ilk döneminde ise 47.870 çocuk üye sayısına çıkmıştır. Özellikle 2020 yılına bakıldığında 1. dönemdeki çocuk üye sayısı 2019 yılı toplam üye sayısını aşmıştır. Bu veriler kütüphanelere çocuk üye sayısının gün geçtikçe hızlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çocuk sayısının bu kadar arttığı dönemde kütüphanelerde çocuk ve ailelere birçok hizmet götürülebilir. Bu hizmetlerin en iyi şekilde sürdürülebilmesi için Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri mezunları olan kütüphaneciler ile çocuk gelişimciler ve okul öncesi öğretmenleri iş birliği yaparak aile ve çocuğa yönelik birçok hizmet sunabilir. Çocuk Gelişimciler sadece hastane, okul öncesi eğitim kurumları, çocuk gelişimi merkezleri gibi kurumlarda değil aynı zamanda kütüphanelerde de bebeklik (0-2 yaş) ve okul öncesi (3-6 yaş) çocuklarının gelişimini destekleyebilir, çocukların gelişim ve gereksinimlerine uygun fırsatlar ve destek sunabilir, ailelerine çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yönelik çeşitli konularda bilgilendirme yapabilir, ailelerin çocukları ile etkili iletişim kurmalarını sağlamada ve ebeveynlik becerilerini geliştirmelerinde rehberlik edebilir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırma Turizm ve Kültür Bakanlığı, İstanbul İl Kütüphaneler ve Yayınlar Müdürlüğü'ne bağlı kütüphanelere gelen çocukların gelişimlerini desteklemek, ailelerin gereksinimlerine uygun aile eğitimleri ile aileleri desteklemek ve çalışmalar hakkında aile ve kütüphaneci görüşlerini almak amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Aile eğitimine yönelik;

- Annelerin eğitim almak için gereksinim duydukları konular nelerdir?
- Annelerin tercih ettikleri konularda çocukların yaşlarına göre farklılık var mıdır?
- Annelerin tercih ettikleri konularda annenin eğitim düzeyine göre farklılık var mıdır?

Kütüphanecilere yönelik;

- Kütüphanecilerin aile eğitimi ve çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Kütüphanecilerin çalışmadan memnuniyetlik ve sorun yaşama durumları nedir?
- Kütüphanecilerin bu çalışmaların sonraki dönemlerde uygulanmasına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın yöntemi izinler, araştırma türü ve modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama teknikleri ve süreci ve verilerin analizi alt başlıkları şeklinde sunulmuştur. Bu çalışmanın yapılabilmesi için Turizm ve Kültür Bakanlığı ve İstanbul İl Kütüphaneler ve Yayınlar Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.

Araştırma Deseni

Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler beraber ele alınıp ilişkilendirildiği için araştırma "Karma araştırma desene" göre tasarlanmıştır. Araştırmanın kapsamında ilk olarak nicel veriler ve daha sonra nitel veriler toplanarak, nicel verilerden elde edilen sonuçların desteklenmesi ve zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma "Açıklayıcı Ardışık Karma Desen" niteliğini taşımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 79).

Çalışma Grubu

Kültür ve Turizm Bakanlığı, İstanbul İl Kütüphaneler ve Yayınlar Müdürlüğü'ne bağlı Zeytinburnu ve Güngören ilçelerinde yer alan birbirine konum olarak yakın olan ve Üsküdar'da bulunan bir çocuk kütüphanesi olmak üzere toplam sekiz kütüphanede yürütülmüştür.

Kütüphane 1’de çocuklar için planlanan etkinlikleri çocuklar anneleri ile birlikte uygulamıştır. Kütüphane 2, 3 ve 8’de eş zamanlı olarak bir grup aile eğitim çalışması uygularken, diğer grup çocuklarla çeşitli etkinlikler ve oyunlar oynamışlardır. Kütüphane 6’da sadece aile eğitimi çalışmaları planlanmıştır. Kütüphane 4, 5 ve 7’de ise sadece çocuklarla çeşitli çalışmalar planlanmıştır. Çalışmada bu kütüphanelere gelen aileler ve çocuklarına ilişkin demografik bilgiler aile eğitimi alan gruplardan sağlanabilmiştir. Kütüphane 5’e Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile iş birliği kurularak her hafta farklı anasınıfı kütüphaneye öğretmenleri ile birlikte gelerek kütüphane gezisi sonrası Çocuk Gelişimi Bölümü lisans öğrencileri ile çocuklara yönelik çeşitli etkinlikler planlanmıştır. Kütüphane 7’de kütüphaneye o gün gelen ve daha çok orta çocukluk dönemindeki (9-12 yaş) çocuklar ile grup etkinlikleri planlanmıştır. Kütüphane 8’de kütüphaneye gelen aileler ve çocukların yanı sıra o gün kütüphaneye gelen orta çocukluk dönemindeki çocuklar da grup oyunlarına katılmıştır. Kütüphane 5 ve 7’ye gelen çocuklar haftalık olarak değiştiği için bu çocukların demografik bilgileri alınamamıştır. Kütüphane 8’de aile eğitimine katılan aile ve çocukların demografik bilgileri alınmıştır ancak aile eğitimine katılmayan, ebeveynleri olmadan o sırada çalışmak için kütüphaneye gelen orta çocukluk dönemindeki çocukların demografik bilgileri de alınamamıştır. Yani çalışmada aile eğitimine katılan toplam 49 aile ve çocukların bilgileri verilebilse de çalışmadan çok daha fazla çocuk yararlanmıştır.

Araştırmada yer alan çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ait betimsel bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ailelerinin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ailelere İlişkin Demografik Bilgiler		Anne		Baba	
		n	%	n	%
Eğitim Durumu	İlkokul	13	26,5	6	12,2
	Ortaokul	10	20,4	12	24,5
	Lise ve dengi	6	12,2	9	18,4
	Üniversite	20	40,8	22	44,9
Yaş	20-30 yaş	14	28,6	9	18,4
	31-40 yaş	28	57,1	28	57,1
	41-50 yaş	7	14,3	11	22,4
	51 yaş ve üzeri	0	0,0	1	2,0
Meslek	Ev hanımı	42	85,7	----	----
	Memur	5	10,2	11	22,4
	Serbest meslek	1	2,0	14	28,6
	Emekli	1	2,0	----	----
	İşçi	----	----	21	42,9
	Sağlık personeli	----	----	1	2,0
	İşsiz	----	----	1	2,0
	Belirtmemiş	----	----	1	2,0
Ailenin Gelir Durumu	Asgari ücret			10	20,4
	2000-3000			12	24,5
	3100-4000			11	22,4
	4100-5000			3	6,1
	5100 ve üzeri			12	24,5
	Belirtilmemiş			1	2,0
Toplam		49	100,00	49	100,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada yer alan anne ve babalarının çoğunun üniversite (%40,8/20 anne, %44,9/22 baba) mezunudur. Hem annelerin hem de babaların çoğunun 31-40 yaşlar (%57,1/28) arasında olduğu, annelerin çoğunun üniversite mezunu olmasına rağmen %85,7'sinin (42) ev hanımı olduğu, babaların çoğunun ise işçi (%42,9/21) olduğu belirlenmiştir. Ailelerin gelir düzeyi ise %24,5 (12 aile) 5100 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olduğu, bunu ise 2000-3000 TL gelir düzeyinin (24,5/12 aile) takip ettiği görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan aileleri ile birlikte çalışmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Grup	n	%
Yaş	7-12 ay	3	6,1
	2-4 yaş	16	32,7
	5-7 yaş	25	51,0
	8-10 yaş	5	10,2
Cinsiyet	Kız	22	44,9
	Erkek	27	55,1
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	16	32,7
	1 kardeşi var	23	46,9
	2 kardeşi var	9	18,4
	3 kardeşi var	1	2,0
Doğum Sırası	Tek çocuk	16	32,7
	1. çocuk	5	10,2
	2. çocuk	21	42,9
	3. çocuk	6	12,2
Okula Gitme	4. çocuk	1	2,0
	Evet	23	46,9
Okula Devam Süresi	Hayır	26	53,1
	Okula gitmiyor	26	53,1
	6 aydan az	6	12,2
	6-12 aydan beri	8	16,3
	1 yıldan beri	3	6,1
	2 yıldan beri	4	8,2
Çocuğa Bakan Kişi	3 yıldan beri	2	4,1
	Anne-baba	43	87,8
	Babanne/anneanne	5	10,2
	Bakıcı	1	2,0
	Toplam	49	100,00

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çalışmada aile eğitimine katılan ebeveynlerin çoğunun 5-7 yaş çocuğa (%51/25) sahip olduğu görülmektedir. Bu ailelerin çocuklarının %44,9’u (22) kız iken, %55,1’i (27) erkektir. Kardeş sayıları dikkate alındığında %32,7’si (16) tek çocuk iken, %46,9’unun (23) bir kardeşi olduğu görülmektedir. Kardeşi olan çocuklardan çoğunun ise ikinci çocuk (%42,9/21) olduğu dikkati çekmektedir. Çocukların okula gitme durumları dikkate alındığında %53’ünün (1/26) okula gitmediği, okula giden çocukların ise %16’sı (3/8) 6-12 aydan beri okula gitmektedir. Çocukların %87’sine (8/43) ebeveynler bakım vermektedir.

Veri Toplama Araçları

Aile eğitim çalışmaları ile ailelerin yaşam kalitesi artar, ebeveynler kendi gücünü fark ederek bilgi ve deneyimlerini arttırmaları. Bunun sonucunda, aile içinde iletişim ve ebeveynlik becerileri gelişir, ailenin çocuk ile kurduğu bağ artar. Aile eğitimi ile aile üyeleri ev ortamında yaşadığı sorunların üstesinden daha kolay gelebilir ve sorunları çözmeye daha yeterli hale gelirler (Ünal, 2018, s.14). Aile eğitim çalışmaları sadece eğitim kurumlarında değil ailelerin sıklıkla bir araya geldikleri kütüphanelerde de yapılabilir. Bu çalışmada da kütüphanelerde aile eğitim uygulamaları yapılmıştır.

Verileri toplamak amacıyla uygulamalar başlamadan önce "Genel Bilgi Formu ve İhtiyaç Belirleme Formu" uygulanmıştır. İhtiyaç belirleme formu bir eğitim programının hazırlanması için ihtiyacın ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için gerçek ihtiyacın belirlenmesinde kullanılır. Eğitim programının geliştirilmeden önce yapılan ihtiyaç belirleme çalışması ailelerin ihtiyaçlarını belirleme, eğitim programının hazırlanmasında, eğitimin "neden" yapılacağına ilişkin ipuçlarını sunmaktadır. Bu ihtiyaçlar programın bir anlamda temelini oluşturarak, programın amaçlarının ve sonraki süreçlerin nasıl yapılandırılacağını belirlemektedir. İhtiyaçların belirlenmesinde programın ve katılımcıların özellikleri dikkate alınmaktadır. Bunun için anket ve formlar kullanılabilir (Ünal, 2018, s.16-17). Bu çalışmada da ailelerin destek almak istedikleri konuları belirlemek üzere ihtiyaç belirleme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada hedef kitle olarak kütüphanelere gelen bebeklik ve okul öncesi dönemde olan çocuk üyelerinin aileleri olarak belirlendiği için ihtiyaç belirleme formu hazırlanırken belirlenen konular daha çok bu dönem çocukları bulunan ailelere yönelik seçilmiştir. Bu dönemde çocuğu olan ailelerin en sık sorun yaşadıkları ya da çocuk gelişimcilere sordukları sorular olan çocukla iletişim, ebeveyn tutumları, son dönemde sıklıkla ailelerin yaşadıkları sorunlardan teknoloji bağımlılığı, kardeşler arası ilişkilerdeki sorunlar gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca sıralanan konular dışında ailelerin üzerinde tartışmak ya da merak ettikleri konuları da forma yazmaları için uygun alan bırakılmıştır. Uygulamalar sırasında ise ailelerin istekleri de dikkate alınmıştır. Bu formlar hazırlanırken aile eğitimi sırasında dikkat edilen yönlemlere yönelik hususlar dikkate alınmıştır.

Aile eğitimi çalışmaları sırasında bir konuda ailelere sorular sorularak deneyimlerini aktarmalarını sağlayan soru cevap yöntemi (Aral ve Kılınc, 2018, s. 76), insan ilişkileri ile ilgili bir problemi ya da durumu oyunlaştırarak canlandırma şeklinde kullanılan rol oynama tekniği (Ersay, 2013, s. 310), belirli bir konunun anlatımı şeklinde olan düz anlatım şekli kullanılır. Kütüphaneciler için hazırlanan Kütüphane müdür ve çalışmada destek veren kütüphanecilere "Kütüphaneciler İçin Aile Eğitimi ve Çocuklarla Yapılan Çalışmaları Değerlendirme Formu" nda da bu yöntemlerin ve ailelerin katılımlarını sağlamaya yönelik sorular yer almıştır. Çocuklarla yapılan çalışmalarla ilgili ise çocukların etkinlikle katılımı, hazırlanan etkinliklerin çocukların gelişimlerine uygun olması, etkinliklerde başarılı olmaları ve etkinliklerden zevk almalarına yönelik sorular sorularak kütüphanelerinde yapılan çalışmaları değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda

gönüllü aileler ile odak grup toplantıları düzenlenmiştir. Değerlendirme formlarının tamamı hazırlandıktan sonra içerik ve anlaşılabilirlik yönünden yedi çocuk gelişimi alanında çalışan akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne uygun olarak formlarda gerekli değişiklikler yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda ebeveynlere yönelik; ebeveynin eğitim durumu, yaşı, mesleği, gelir durumu, çocuğa yönelik ise; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş durumu, doğum sırası, kardeşlerin cinsiyeti ve yaşı ile ilgili sorular sorulmuştur.

İhtiyaç Belirleme Formu

Ailelerin eğitim almak istedikleri konuları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İhtiyaç Belirleme formunda çeşitli konular sıralanarak ailelerin üzerinde durulmasını istediği konular için "Evet", üzerinde durulmasına gereksinim duymadığı konular için ise "Hayır" yazan bölümleri işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca formda bu konuları en çok istediği konudan başlayarak konu sıralaması ve sıralanan konular dışında üzerinde durulması istediği konular varsa yazması istenmiştir.

Eğitim Sonu Aileler ile Odak Grup Toplantıları

Eğitim sonrasında yapılan çalışmaların ailelere sağladığı katkılar ve konuların işleniş üzerinde çeşitli sorular sorularak aileler ile odak grup toplantılarının düzenlenmesi planlanmıştır.

Kütüphaneciler için "Aile Eğitimi ve Çocuklarla Yapılan Çalışmaları Değerlendirme Formu"

Kütüphanecilere yönelik hazırlanan form üç bölümden oluşmuştur.

Formun ilk bölümünde kütüphanecilere, *kütüphanelerde çocuklarla yapılan çalışmalara yönelik olarak*; çalışmaları uygulayan Çocuk Gelişimi Bölümü lisans öğrencilerinin etkinlikler sırasında çocukların hâkimiyetini sağlamada ve çocuklarla olumlu iletişim kurabilme durumları sorulmuştur. Ayrıca, etkinlikler sırasında tüm çocukların etkinliklere eğlenerek katılımını sağlamaya, çocukların hazırlanan etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamlayabilme düzeylerine ve etkinliklerin çocuklara açıklanırken basit ve anlaşılır bir dil kullanımına yönelik sorular sorulmuştur. Formun ikinci bölümünde aile eğitimi çalışmalarına yönelik; aile eğitiminde aileler ile etkili iletişim kurabilme ve aile eğitim toplantıları sırasında her eğitimin başında konunun adı ve içeriğinin açıklanması, konu anlatımı sırasında açık ve anlaşılır bir dil kullanımı, ailelere konularla ilgili açık uçlu sorular sorma, örnekler sunma, sorulan soruları yeteri düzeyde yanıtlama, eğitimler sırasında materyal kullanımı, materyallerin özellikleri ve dikkati çekme durumu gibi unsurlara yönelik sorular sorulmuştur. Formun son bölümünde ise kütüphanecilere açık uçlu sorular

solmuştur. Bu sorular “kütüphanenizde sürdürülen bu etkinliklerden memnun kaldınız mı? Bu etkinliklerden memnun kalmadıysanız nedenleri nelerdir? Kütüphanenizde sürdürülen bu çalışmayla ilgili güçlük ya da sorunlar yaşadınız mı? Cevabınız “evet” ise bu sorunlar nelerdir? Bu çalışmanın sonraki dönemlerde yapılması ile ilgili önerileriniz var mıdır? Nelerdir? Bu çalışmada nasıl değişiklikler yapılırsa sizin için daha yararlı olacağını düşünüyorsunuz? Çalışmalarla ilgili üniversitemizden beklentileriniz nelerdir?”

Veri Toplama Teknikleri ve Süreci

Çalışmalar Şubat 2019 döneminde seminerle başlanarak Haziran 2019'a kadar devam etmiştir. Kütüphanelerde çocuklar ve ailelerle yapılan etkinlikler 9 hafta sürmüştür. İlk beş haftada seminer, kütüphanelerde hedef kitleye uygun çalışmaların planlanması, uygulama provaları ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. 6-14. haftalarda (9 hafta) her hafta uygulanacak plan ve materyallerinin kontrolü yapılarak kütüphanelerde planlanan çalışmalar uygulanmıştır. Son hafta aileler ile odak grup toplantıları ve uygulama yapılan kütüphane müdürleri, kütüphaneciler ve öğrenciler ile “değerlendirme toplantısı” yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma karma araştırma türüne göre desenlendiği için hem nicel hem de nitel bulgular için ayrı ayrı veri analizi yapılmıştır.

Nicel bulgular için veri analizi

Çalışmada ailelere uygulanan ihtiyaç belirleme formu ve genel bilgi formlarından elde edilen veriler için frekans ve yüzde hesaplanarak betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca annelerin eğitim düzeyi ve yaşlarına göre tercih ettikleri konularda farklılık olup olmadığı belirlenebilmesi amacıyla fark analizleri yapılmıştır. Bu amaçla ki-kare uygulanmıştır. Ancak çapraz tablolarda beklenen değer 5'ten küçük olduğu, hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini geçmemesinin gerekliliği varsayımı sağlanmadığı için ki-kare analize alternatif olarak Fisher-Freeman-Halton Exact testi kullanılmıştır. Bu test 2x2 ki-kare analizinin varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda kullanılan Fisher Exact testinin RxC boyutundaki tablolar için genelleştirilmiş halidir (Freeman ve Halton,1951, s. 141). Çalışmada kullanılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Nitel bulgular için veri analizi

Çalışma kapsamındaki kütüphanelerde ailelere yönelik uygulanan eğitimler sonucunda aileler ile odak grup toplantıları yapılmıştır. Odak grup konu hakkında bilgisi olan insanlarla görüşmenin yapıldığı veri toplama yöntemidir (Merriam, 2013, s. 91). Bu çalışmada da aileler ile yapılan aile eğitim toplantıları sonunda eğitimlerin kendilerine sağladığı katkılar üzerine konuşulmuş ve annelerin görüşleri kayıt altına alınmıştır. Ayrıca kütüp-

haneciler ile eğitimlerin etkililiği, uygulanabilirliği, devamlılığı ve ortaya çıkan/çıkabilecek sorunlar hakkında form uygulanıp, görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından aslına sadık kalınarak transkript edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analizler yapılarak sunulmuştur. Nitel araştırmalarda betimsel analiz yöntemlerinde veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilceği gibi veri toplama aşamalarında (gözlem ya da mülakat) elde edilen bilgiler kullanılarak da düzenlenebilir. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu alıntılar da çalışmanın güvenilirliği açısından yararlı olduğu kadar çarpıcı görüşlerin yansıtılması da sağlanmış olur (Özdemir, 2010, s. 336). Bulgular sunulurken doğrudan atıflar verilerek nitel verilerden çıkarılan sonuçların geçerliği için kanıtlar sunulmuştur.

Bulgular

Nitel Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında eğitim öncesi ailelere uygulanan “İhtiyaç Belirleme Formu” ve kütüphanecilere eğitim sonrası uygulanan *Kütüphaneciler için Aile Eğitimi ve Çocuklarla Yapılan Çalışmaları Değerlendirme Forumu*’ndan elde edilen nitel verilere ait bulgular sunulmuştur. Çalışma kapsamındaki ailelere ve çocuklara yönelik kütüphanelerde uygulanacak eğitim öncesi ailelerin eğitim almak istedikleri konuları belirlemek amacıyla uygulanan ihtiyaç belirleme formundan elde edilen betimsel bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

İhtiyaç Belirleme Formuna Göre Ailelerin Üzerinde Durulmasını İstedikleri Konulara Ait Betimsel Bulgular

Konular	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Çocuğun gelişim özellikleri	37	75,5	12	24,5
Çocuğu dinleme	44	89,8	5	10,2
Çocukla konuşma	47	95,9	2	4,1
Beslenme	30	61,2	19	38,8
Oyuncak yapımı/seçme	33	67,3	16	32,7
Çocukla oyun oynama	35	71,4	14	28,6
Kural koyma ve uygulama	44	89,8	5	10,2
Kitap seçme ve okuma	42	85,7	7	14,3
Anne-baba tutumları	41	83,7	8	16,3
Teknoloji bağımlılığı	44	89,8	5	10,2
Cinsel eğitim	44	89,8	5	10,2
Kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı	46	93,9	3	6,1
Ödül-ceza	48	98,0	1	2,0
Çocukla iletişim	47	95,9	2	4,1

Tablo 3'de görüldüğü üzere, aileler eğitim süresince İhtiyaç Belirleme Formu'nda yer alan konuların hemen hemen hepsinin üzerinde durulmasını istemektedir. Özellikle ödül-ceza (%98), çocukla konuşma (%95,9), çocukla iletişim (%95,9), kardeşler arası iletişim ve kardeş kıskançlığı (%93,9) konuları ile ilgili eğitim almaya yönelik isteklilik oranları oldukça yüksektir. Bu sonuçlara ek olarak ailelerin beslenme (%61,2) ve oyuncak yapımı/seçme (%67,3) konuları ile eğitim alma isteklilik oranları diğer konulara göre daha düşüktür.

Ailelerin İhtiyaç Belirleme Formu'nda yer alan konular içinde özellikle eğitim almak istedikleri ilk üç konuyu belirlemek amacıyla ailelerin tercihlerinin sıralamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4 verilmiştir.

Tablo 4

İhtiyaç Belirleme Formunda Yer Alan Konular İçinde Ailelerin Eğitim Almak İstedikleri İlk Üç Konuya Ait Betimsel Bulgular

Konular	En fazla tercih edilen konu		2. tercih edilen konu		3. tercih edilen konu	
	n	%	n	%	n	%
Çocuğun gelişim özellikleri	6	12,2	2	4,1	2	4,1
Çocuğu dinleme	6	12,2	6	12,2	7	14,3
Çocukla konuşma	4	8,2	7	14,3	7	14,3
Beslenme	0	0,0	3	6,1	1	2,0
Oyuncak yapımı/seçme	1	2,0	0	0,0	4	8,2
Çocukla oyun oynama	1	2,0	2	4,1	1	2,0
Kural koyma ve uygulama	7	14,3	6	12,2	3	6,1
Kitap seçme ve okuma	1	2,0	1	2,0	0	0,0
Anne-baba tutumları	1	2,0	2	4,1	5	10,2
Teknoloji bağımlılığı	4	8,2	0	0,0	0	0,0
Cinsel eğitim	0	0,0	0	0,0	1	2,0
Kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı	2	4,1	2	4,1	2	4,1
Ödül-ceza	4	8,2	7	14,3	3	6,1
Belirtilmemiş	10	20,4	11	22,4	12	24,5
Toplam	49	100,0	49	100,0	49	100,0

Tablo 4'de görüldüğü üzere, ailelerin uygulanacak eğitimlerde ilk olarak en çok üzerinde durulmasını istedikleri konular sırasıyla kural koyma ve uygulama (%14,3), çocuğun gelişim özellikleri (%12,2) ve çocuğu dinleme (%12,2) konularıdır. Ailelerin uygulanacak eğitimlerde ikinci olarak en çok üzerinde durulmasını istedikleri konular çocukla konuşma (%14,3) ve ödül-ceza (%14,3) konularıdır. Ailelerin uygulanacak eğitimlerde üçüncü olarak en çok üzerinde durulmasını istedikleri konular ise çocukla konuşma (%14,3) ve çocuğu dinleme (%14,3) konularıdır. İlk üç tercih de incelendiğinde ailelerin en fazla sıkıntı yaşadıkları konuların iletişim ve disipline yönelik konular olduğu dikkati çekmektedir. Konu sıralaması yapması istenen ailelerden ilk konu sıralamasını 10 aile, ikinci sıralamayı 11 aile, üçüncü konu sıralamasını ise 12 ailenin yapmadığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında kütüphanelerde uygulanacak eğitim öncesinde annelerin tercih ettikleri konularda çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere ait bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5*Annelerin Tercih Ettikleri Konuların Çocukların Yaşlarına Göre Karşılaştırılması*

Tercih Edilen Konular	Konu Tercih Durumu	7-12 ay		2-4 yaş		5-7 yaş		8-10 yaş		X ²	p*
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Çocuğun gelişim özellikleri	Evet	3	100,0	11	68,8	21	84,0	2	40,0	4,97	0,121
	Hayır	0	0,0	5	31,3	4	16,0	3	60,0		
Çocuğu dinleme	Evet	3	100,0	13	81,3	23	92,0	5	100,0	1,70	0,558
	Hayır	0	0,0	3	18,8	2	8,0	0	0,0		
Çocukla konuşma	Evet	3	100,0	14	87,5	25	100,0	5	100,0	3,96	0,298
	Hayır	0	0,0	2	12,5	0	0,0	0	0,0		
Beslenme	Evet	2	66,7	9	56,3	19	76,0	0	0,0	10,07	0,010*
	Hayır	1	33,3	7	43,8	6	24,0	5	100,0		
Oyuncak yapımı/ seçme	Evet	3	100,0	11	68,8	19	76,0	0	0,0	10,96	0,005*
	Hayır	0	0,0	5	31,3	6	24,0	5	100,0		
Çocukla oyun oynama	Evet	3	100,0	11	68,8	20	80,0	1	20,0	7,18	0,049*
	Hayır	0	0,0	5	31,3	5	20,0	4	80,0		
Kural koyma ve uygulama	Evet	2	66,7	14	87,5	23	92,0	5	100,0	2,59	0,412
	Hayır	1	33,3	2	12,5	2	8,0	0	0,0		
Kitap seçme ve okuma	Evet	1	33,3	13	81,3	23	92,0	5	100,0	6,26	0,066
	Hayır	2	66,7	3	18,8	2	8,0	0	0,0		
Anne-baba tutumları	Evet	3	100,0	14	87,5	22	88,0	2	40,0	5,84	0,099
	Hayır	0	0,0	2	12,5	3	12,0	3	60,0		
Teknoloji bağımlılığı	Evet	2	66,7	15	93,8	23	92,0	4	80,0	3,40	0,356
	Hayır	1	33,3	1	6,3	2	8,0	1	20,0		
Cinsel eğitim	Evet	2	66,7	15	93,8	25	100,0	2	40,0	13,42	0,001*
	Hayır	1	33,3	1	6,3	0	0,0	3	60,0		
Kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı	Evet	2	66,7	15	93,8	25	100,0	4	80,0	6,93	0,031*
	Hayır	1	33,3	1	6,3	0	0,0	1	20,0		
Ödül-Ceza	Evet	3	100,0	15	93,8	25	100,0	5	100,0	3,65	0,490
	Hayır	0	0,0	1	6,3	0	0,0	0	0,0		
Çocukla iletişim	Evet	3	100,0	15	93,8	24	96,0	5	100,0	1,56	1,000
	Hayır	0	0,0	1	6,3	1	4,0	0	0,0		

*Fisher-Freeman-Halton exact test

Tablo 5'de annelerin kütüphanelerde aile eğitimi çalışmalarında eğitim almak istedikleri konuları tercih etme durumlarının çocukların yaşlarına göre değişip değişmediğine ait bulgular verilmiştir. Buna göre annelerin beslenme ($p=0,010$; $p<0,05$), oyuncak yapımı/seçme ($p=0,005$; $p<0,05$) ve çocuklarla oyun oynama ($p=0,049$; $p<0,05$) konularında eğitim almayı tercih etme durumları çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo incelendiğinde 7-12 aylar arasında bebeği olan annelerin %66,7'si beslenme ile ilgili eğitimi almak isterken, çocukları 2-4 yaş arasında olan annelerin %56,3'ü, çocukları 5-7 yaş aralığında olan annelerin ise %76'sı beslenme ile ilgili eğitimi talep ettiği, çocukları 8-10 yaş aralığında olan annelerin ise hiçbiri bu konu üzerinde eğitim almayı istememiştir. Benzer oranlar oyuncak yapımı/seçimi ve çocukla oyun oynama eğitimleri için de geçerlidir. Elde edilen bu bulgu çocukları 8-10 yaş arasında olan annelerin çocukları diğer yaş grubunda olan annelere göre bu eğitimlere daha az gereksinim duyduğunu göstermektedir. Kütüphanelerde verilen cinsel eğitim ($p=0,001$; $p<0,05$) ve kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı ($p=0,031$; $p<0,05$) eğitimlerini tercih durumlarında da çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Hücreler incelendiğinde, özellikle 5-7 yaş arasındaki çocukların annelerinin bu eğitimleri diğer yaşlarda çocukları olan annelere göre daha fazla (%100) talep ettikleri görülmektedir. Çalışma kapsamında kütüphanelerde verilecek diğer eğitim konuları olan çocuğun gelişim özellikleri ($p=0,121$; $p>0,05$), çocuğu dinleme ($p=0,558$; $p>0,05$), çocukla konuşma ($p=0,298$; $p>0,05$), kural koyma ve uygulama ($p=0,412$; $p>0,05$), kitap seçme ve okuma ($p=0,066$; $p>0,05$), anne-baba tutumları ($p=0,099$; $p>0,05$), teknoloji bağımlılığı ($p=0,356$; $p>0,05$), ödül-ceza ($p=0,049$; $p>0,05$) ve çocukla iletişim ($p=1,000$; $p>0,05$) konularında ise annelerin bu konuları talep etme durumları çocuklarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu bulgu, genel olarak tüm yaş grupları için annelerin bu eğitimleri talep etme durumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında kütüphanelerde uygulanacak eğitim öncesinde annelerin tercih ettikleri konularda annelerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Annelerin Konuları Tercih Durumlarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması*

Tercih Edilen Konular	Konu Tercih Durumu	İlkokul		Ortaokul		Lise ve Dengi		Üniversite		X ²	p*
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Çocuğun gelişim özellikleri	Evet	8	61,5	8	80,0	5	83,3	16	80,0	1,79	0,700
	Hayır	5	38,5	2	20,0	1	16,7	4	20,0		
Çocuğu dinleme	Evet	13	100,0	9	90,0	5	83,3	17	85,0	2,55	0,446
	Hayır	0	0,0	1	10,0	1	16,7	3	15,0		
Çocukla konuşma	Evet	13	100,0	10	100,0	6	100,0	18	90,0	2,09	0,609
	Hayır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0		
Beslenme	Evet	8	61,5	6	60,0	2	33,3	14	70,0	2,61	0,440
	Hayır	5	38,5	4	40,0	4	66,7	6	30,0		
Oyuncak yapımı/ seçme	Evet	8	61,5	6	60,0	4	66,7	15	75,0	1,22	0,775
	Hayır	5	38,5	4	40,0	2	33,3	5	25,0		
Çocukla oyun oynama	Evet	10	76,9	8	80,0	2	33,3	15	75,0	4,33	0,222
	Hayır	3	23,1	2	20,0	4	66,7	5	25,0		
Kural koyma ve uygulama	Evet	12	92,3	10	100,0	5	83,3	17	85,0	2,02	0,659
	Hayır	1	7,7	0	0,0	1	16,7	3	15,0		
Kitap seçme ve okuma	Evet	12	92,3	10	100,0	5	83,3	15	75,0	3,55	0,286
	Hayır	1	7,7	0	0,0	1	16,7	5	25,0		
Anne-baba tutumları	Evet	10	76,9	9	90,0	5	83,3	17	85,0	0,97	0,896
	Hayır	3	23,1	1	10,0	1	16,7	3	15,0		
Teknoloji bağımlılığı	Evet	13	100,0	9	90,0	5	83,3	17	85,0	2,55	0,446
	Hayır	0	0,0	1	10,0	1	16,7	3	15,0		
Cinsel eğitim	Evet	12	92,3	10	100,0	5	83,3	17	85,0	2,02	0,659
	Hayır	1	7,7	0	0,0	1	16,7	3	15,0		
Kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı	Evet	13	100,0	10	100,0	6	100,0	17	85,0	2,86	0,387
	Hayır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	15,0		
Ödül-Ceza	Evet	13	100,0	10	100,0	6	100,0	19	95,0	2,25	1,000
	Hayır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0		
Çocukla iletişim	Evet	13	100,0	10	100,0	6	100,0	18	90,0	2,09	0,609
	Hayır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0		

*Fisher-Freeman-Halton exact test

Tablo 6'da görüldüğü gibi çalışma kapsamında kütüphanelerde verilecek eğitim konularından çocuğun gelişim özellikleri ($p=0,700$; $p>0,05$), çocuğu dinleme ($p=0,446$; $p>0,05$), çocukla konuşma ($p=0,609$; $p>0,05$), beslenme ($p=0,440$; $p>0,05$), oyuncak yapımı/seçme ($p=0,775$; $p>0,05$), çocukla oyun oynama ($p=0,222$; $p>0,05$), kural koyma ve uygulama ($p=0,659$; $p>0,05$), kitap seçme ve okuma ($p=0,286$; $p>0,05$), anne-baba tutumları ($p=0,896$; $p>0,05$), teknoloji bağımlılığı ($p=0,446$; $p>0,05$), cinsel eğitim ($p=0,659$; $p>0,05$), kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı ($p=0,387$; $p>0,05$), ödül-ceza ($p=1,000$; $p>0,05$) ve çocukla iletişim ($p=0,609$; $p>0,05$) konularında annelerin bu konuları talep etme durumlarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu bulgu genel olarak annelerin eğitim düzeyleri fark etmeksizin eğitimleri talep etme durumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında aile eğitimi ve çocuklarla yapılan çalışmalar hakkında kütüphanecilerin çalışmaları değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 7 ve 8'de verilmiştir.

Tablo 7

Eğitim Sonrası Kütüphanecilerin Çocuklarla İlgili Yapılan Çalışmaları Değerlendirmelerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Evet		Hayır		Yetersiz	
	n	%	n	%	n	%
Çocuklarla yapılan çalışmalara hazırlıklı gelme durumu	12	100,0	0	0,0	0	0,0
Etkinlikler sırasında çocukların hakimiyetini sağlayabilme	11	91,7	0	0,0	1	8,3
Etkinlikler sırasında çocuklarla olumlu iletişim kurulabilme	12	100,0	0	0,0	0	0,0
Etkinlikler sırasında tüm çocukların etkinliklere katılımını sağlanabilme	12	100,0	0	0,0	0	0,0
Çocukların etkinlikler sırasında eğlenme durumu	12	100,0	0	0,0	0	0,0
Etkinliklerin başarılı bir şekilde tamamlanabilme durumu	12	100,0	0	0,0	0	0,0
Etkinlikler açıklanırken çocukların anlayabileceği basit bir dil kullanımı	12	100,0	0	0,0	0	0,0

Açıklama notu: Bu formu 12 kütüphaneci doldurmuştur.

Tablo 7'de görüldüğü üzere kütüphaneciler çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarla ilgili maddelerin hemen hemen hepsine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Kütüphanecilerin %91,7'si ($f=11$) Çocuk Gelişimi Bölümü lisans öğrencilerinin eğitimler sırasında çocukların hakimiyetini sağladığını, kütüphanecilerin %100'ü ($f=12$) ise lisans öğrencilerin çalışmalara hazırlıklı geldiğini, etkinlikler sırasında çocuklarla olumlu iletişim kurduklarını, etkinlikler sırasında tüm çocukların etkinliklere katılımını sağladıklarını, etkinlikler sırasında çocukların eğlendiği, etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamlayabildikleri, etkinlikleri çocuklara açıklarken çocukların anlayabileceği basit bir dil kullandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, kütüphanecilerin çocuklara yönelik uygulanan etkinlikleri yeterli gördüklerini ve etkinliklerden memnun olduklarını göstermektedir.

Tablo 8

Kütüphanecilerin Ailelerle İlgili Yapılan Çalışmaları Eğitim Sonrasında Değerlendirmelerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Evet		Hayır		Yetersiz	
	n	%	n	%	n	%
Ailelerle etkili iletişim kurulabilme durumu	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun adı ve içeriğinin açıklanması	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında ailelere örnek verilme durumu	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında açık ve anlaşılır bir dil kullanımı	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konuya hazırlıklı gelme durumu	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında sorular sorularak ailenin katılımının sağlanabilme	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında el kartlarının kullanımı	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında ailelerin sordukları soruların yeterince yanıtlanabilme durumu	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında konuyla ilgili materyal kullanımı	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında kullanılan materyallerin yeterliliği	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Aile eğitiminde konunun anlatımı sırasında kullanılan materyallerin ailenin dikkatini çekme durumu	8	100,0	0	0,0	0	0,0

Kütüphaneci grubunun %33,3'ünde (f=4) aile ile ilgili çalışma yapılmadığı için değerlendirme grubun %66,7'si üzerinde yürütülmüştür. Bu formu 8 kütüphaneci doldurmuştur.

Tablo 8'de de görüldüğü gibi aile eğitimi uygulanan kütüphanecilerin %100'ü (f=8) eğitimler sırasında çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin ailelerle etkili iletişim kurduklarını, aile eğitim çalışmaları sırasında konunun adı ve içeriğini belirttikleri, konunun anlatımı sırasında konu ile ilgili örnekler verdikleri, konular anlatılırken açık ve anlaşılır bir dil kullandıkları, konuya hazırlıklı geldikleri, eğitim sırasında ailelerin eğitime katılımlarını sağladıkları, ailelerin sordukları soruları yeterli düzeyde cevaplayabildikleri, konu anlatımı sırasında el kartları, broşür, döner levha gibi materyal kullandıkları ve kullanılan materyallerin ailelerin dikkatini çekebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular kütüphanecilerin aile eğitimi veren lisans öğrencilerini ve verilen aile eğitimlerini yeterli gördüklerini göstermektedir.

Çalışma kapsamındaki kütüphanecilerin, kütüphanelerde yapılan çalışmalardan memnuniyet durumlarına ait bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Eğitim Sonrasında Kütüphanecilerin Yapılan Çalışmalardan Memnuniyet Durumlarına Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Kütüphanenizde sürdürülen bu çalışmalardan memnun kaldınız mı?	12	100,0	0	0,0
Kütüphanenizde sürdürülen bu çalışmalar sırasında güçlük ya da sorun yaşadınız mı?	3	25,0	9	75,0

Tablo 9'da görüldüğü üzere, kütüphanecilerin tamamı (f=12; %100) yapılan çalışmalardan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmalar sırasında güçlük ya da sorun yaşayan kütüphaneci sayısı ise 3'tür (%25). Çalışma kapsamında kütüphanelerde aile ve çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarla ilgili kütüphane müdür ve çalışanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde, kütüphanelerde yapılan çalışmalar ile ilgili kütüphanecilerin memnuniyet durumları ve çalışmalar sırasında ortaya çıkan sorunlar da belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde aile eğitiminin uygulandığı kütüphanelerde aile eğitim çalışmalarının sonunda aileler ile yapılan odak grup toplantıları ve kütüphanecilerle çalışmaların tamamlanmasından sonra uygulanan eğitimlerin etkililiği ve uygulamalarda ortaya çıkan sorunlar ile ilgili yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilere ait bulgular sunulmuştur.

Eğitim Sonu Aileler ile Odak Grup Toplantıları

Eğitim sonrasında yapılan çalışmaların ailelere katkıları ve konuların işlenişi üzerinde çeşitli sorular sorularak aileler ile odak grup toplantıları düzenlenmiştir. Yaz dönemine denk gelmesi sonucu beş kütüphanede küçük gruplar halinde yapılan toplantılara toplam 26 anne katılabilmektedir. Beş kütüphanede (kütüphane 1, 2, 3, 6 ve 8) odak grup toplantısı düzenlenmiştir. Kütüphane 1'de 3 anne ile, kütüphane 2'de 5 anne ile, kütüphane 3'de 10 anne (5'er kişilik iki gruba ayrılarak), kütüphane 6'da 4 anne, kütüphane 8'de ise 4 anne ile odak grup toplantısı düzenlenmiştir. Kütüphane 2 "K2", kütüphane 3'de iki grup şeklinde odak grup yapıldığı için "K3A ve K3B", kütüphane 6 "K6", kütüphane 8 ise "K8" şeklinde kodlanmıştır. Ailelerden izin alınarak toplantılarda ses kaydı alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir.

Odak grup toplantısında ailelere öncelikle konuların sunumu hakkında *konuyu sunan öğrencilerin konu sunumu, materyal kullanımı ve anlatılan konuların ailelerin gereksinimlerini karşılama durumuna yönelik* sorular sorulmuştur. Aile eğitim toplantılarına katılan tüm aileler (K2, K3A-K3B, K6 ve K8) toplantı konularının kendi istekleri doğrultusunda seçildiği, konuların anlatımı sırasında "çocuğunuzu nasıl dinliyorsunuz?, Çocu-

ğunuza evde ne tür kurallar koyuyorsunuz?, Çocuğunuza nasıl kitap seçersiniz?" gibi kendi yaşantılarına yönelik sorular sorduklarını, sorulardan sonra kendileri bilgi verdiklerini, her hafta hazırlıklı geldiklerini ve konuları anlatırken broşür, afiş, video, levha kullandıklarını, kullanılan materyallerin basit yazılı ve resimli olduğu, ayrıca annelere roller verilerek verilen durumu canlandırmaya yönelik küçük etkinlikler planladıklarını belirtmişlerdir.

Ailelere *"bu aile eğitim çalışmaları siz ve çocuğunuzla olan ilişkilerinize katkı sağladı mı? Üzerinde durulan konular size nasıl katkı sağladı?"* sorusu sorulduğunda tüm aileler bu toplantılarda öğrendikleri bilgileri deneyimleyebildiklerini ve çocukları ile ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğunu, evde çocukları ile daha kolay iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. *"Anlatılanları evde denedim. Gerçekten işe yaradı (K2)"*, *"Anlatılanları uyguladım, çocuğum beni artık daha iyi dinliyor (K3A)"*, *"Çocuğumla daha az kavga ediyorum. Ona artık daha olumlu yaklaşabiliyorum (K3B)"*, *"Evde çocuğumla daha kolay iletişim kurmaya başladım, gerektiğinde ona daha kolay sınır koymaya başladım (K6)"*, *"Her hafta bugün bekliyoruz, ben işlenecek konuyu sabırsızlıkla bekliyorum, çocuğum ise kütüphaneye gidelim orada etkinlik yapacağız diyor (K6)"*, *"Çocuğum ile oyun oynama, etkinlik yapma, çocuğuma uygun kitap seçme ve okumaya başladım, beraber daha iyi vakit geçirebiliyoruz, daha çok eğleniyoruz (K8)"*.

Yeterli alanı olmadığı için aile eğitimi yapılamayan sadece çocuklara yönelik çalışmaların yapıldığı fakat bu etkinliklere ailelerin de katıldığı bir ilçe halk kütüphanesinde (K1) ise anneler *"biz burada yapılan çalışmalarla çocuğumuzla nasıl eğlenceli oyunlar oynayabileceğimizi öğrendik, çocuğumla birlikte evde de bu etkinlikleri tekrarlıyoruz. Çocuğum bu etkinlikleri benimle beraber yapmaktan çok mutlu oluyor"* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Başka bir anne ise *"bu çalışmalarda sadece çocuklar değil biz anneler de çok eğleniyoruz, umarım bu çalışmalar burada kalmaz, daha sonra da devam eder (K1)"* demiştir.

Aile eğitimi uygulanan kütüphanelerde uygulanan aile eğitimi toplantılarında üzerinde durulan konulardan en fazla ilgilerini çeken konular sorulmuştur. Ailelerle yapılan toplantılarda ailelerin en fazla belirttiği ifade *"üzerinde durulan tüm konular (K1, K2, K3A-B, K6, K8)"* şeklinde olmuştur. Ancak bazı aileler üzerinde durulan konulardan *"teknoloji bağımlılığı, kardeşler arası ilişkiler, çocukla oyun oynama ve cinsel eğitim"* konularının çok ilgilerini çektiğini ve *"bu konuların bu kadar önemli olduğunu daha önce hiç düşünemediğimi fark ettim (K2)"*, *"Ben en fazla bilgisayara sınır koyamıyordum, çok şükür artık daha az süre bilgisayar başında oturuyor, beraber daha çok vakit geçiriyoruz (K3A)"*, *"Bu eğitimler sayesinde çocuklarımla arasındaki kavgalar azaldı. Daha iyi anlaşmaya başladılar. Evde daha huzurlu olmaya başladık (K3B)"* belirtmişlerdir.

Annelere bu tür eğitimlerin sonraki sene tekrarı ve sıklığı konusundaki düşünceleri sorulduğunda tüm aileler (K1, K2, K3A-B, K6, K8) bu eğitimin kendileri için yararlı olduğunu ve tekrarlanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bir aile *"bu eğitimler burada kalsın,*

her zaman devam etsin (K1)” demiştir. Annelere “bu eğitimler ayda bir, 15 günde bir ya da her hafta mı yapılmalı? Hangisine katılım oranınız daha iyi olur, sizin için hangi sıklıkla yapılacak eğitimin daha yararlı olacağını düşünüyorsunuz? Bu eğitimlerin ne kadar sıklıkla yapılmasını istersiniz?” sorusu sorulduğunda, annelerin tümü bu eğitimlerin her hafta yapılmasını istedikleri, annelerin çoğu “her hafta düzenli olarak katılabiliriz, böylece daha fazla konu hakkında bilgi alabiliriz (K2, K3A-B, K6, K8)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Çalışmanın sonunda kütüphanecilerin yapılan çalışmalara yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorular sorularak yanıtları aşağıda sunulmuştur. Araştırmada aile eğitiminin uygulandığı kütüphanelerde çalışan kütüphanecilerin tamamı yapılan bu çalışma ve eğitimlerden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların aileler açısından bilgilendirici olduğu, eğitimlerin başarılı ve verimli geçtiği, kütüphaneciler açısından da farkındalık yarattığını belirtmişlerdir. Aile ve çocuklarla yapılan çalışmaların yapıldığı sekiz kütüphanenin altısında herhangi bir güçlük ya da sorun yaşanmazken, iki kütüphane gürültü kaynaklı ve çocukların ulaşmaları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kütüphaneciler genel olarak yapılan çalışmaların yaygınlaştırılması, etkinlik ve eğitimlerin sonraki dönemlerde de devam etmesi, aylık planlamaların yapıp kütüphanelere önceden verilmesi, öğrencilerin kütüphanelerde daha fazla zaman geçirmelerini ve kütüphane ortam ve olanaklarının yapılan eğitim ve çalışmalar için daha uygun hale getirilmesinin gerektiğini, sonraki senelerde bu çalışmaların devam etmesi, kütüphanecilerinde destek almalarına yönelik çalışmaların yapılmasını önermişlerdir.

Tartışma

Turizm ve Kültür Bakanlığı, İstanbul İl Kütüphaneler ve Yayımlar Müdürlüğü'ne bağlı kütüphanelerde çocukların gelişimlerini ve aileleri desteklemek amacıyla planlanan çalışma aşağıda tartışılmıştır.

Kütüphanelerde aile eğitim çalışmalarına başlamadan önce uygulanan ihtiyaç belirleme formunda ailelerin formda sıralanan konuların hemen hemen hepsinin üzerinde durulmasını istedikleri, özellikle ödül-ceza, çocukla konuşma, çocukla iletişim, kardeşler arası iletişim ve kardeş kıskançlığı konuları ön plana çıkmıştır. Ailelerin bu konuları tercih etmedeki en önemli nedeninin ise erken çocukluk dönemde çocuğu olan ebeveynlerin daha çok bu tür konularda sorun yaşanmaları ve bu konuların hemen hemen her ailede yaşanan ortak sorunlar olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ailelerin beslenme ve oyuncak yapımı/seçme, cinsel eğitim, kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı konularında ise ailelerin destek alma isteklerinin *çocukların yaşına göre farklılıklar* gösterdiği belirlenmiştir. Çocuklarının yaş aralığı dikkate alındığında 7-12 aylar arasında bebeği olan annelerin henüz beslenme konusunu önemli bir gereksinim olarak görmezken, 8-10 yaş çocuğu olan anneler ise beslenmeyle ilgili sorunlarını aştıkları, çocuklarında beslenme düzeninin gelişmesi ve bu döneme kadar beslenme alışkanlıklarını kazanmalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Benzer sonuç oyuncak yapımı/seçme ve çocuklarla oyun oynama konularında da dikkati çekmektedir. Çocuğun yaşı büyü-

dükçe annelerin oyuncak yapımı/seçme ve oyun oynama konularını tercih etme sıklığı azalmıştır. Eğitime katılan 7-12 aylar arasında bebeği olan bir anne *"ben bebeğime ne tür oyuncak seçeceğimi bilemiyorum, bebeğime genelde sesli oyuncak alıyorum ancak oyuncakların üzerinde 0-3 yaş yazıyor o da benim kafamı karıştırıyor"* derken, diğer bir anne *"ben bebeğimin yaşına göre sorup alıyorum ama bebeğimle nasıl oynayacağımı bilemiyorum"* demiştir. 2-4/5-7 yaşlarında çocukları olan anneler ise *"özellikle eğitici oyuncakların seçiminde zorlandıklarını, çok farklı ve fazla türde oyuncak olduğu, oyuncakların üzerinde 3-6 yaş gibi yaş aralığının büyük olduğu için tam olarak hangi yaşa uygun olduğu konusunda güçlük yaşadıklarını, oyuncak satıcılarının ise yaşa göre oyuncak seçimi konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu, daha çok çocuklarının ilgilerini çeken, onların istedikleri oyuncakları aldıklarını"* belirtmişlerdir.

Çalışmada üzerinde durulan konulardan cinsel eğitim, kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı konularında ise özellikle 5-7 yaş çocukların annelerinin bu konuları daha fazla talep ettikleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan annelerin çoğunun bu yaş grubu çocukları bulunmakta ve bu yaşlardaki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, çocukların daha fazla kendi isteklerini yaptırma ısrarcı davranmaları ve ebeveyn tutumlarına bağlı olarak kardeşler arasında daha fazla sorun yaşadıklarını düşündürmektedir. Araştırma kapsamında kütüphanelerde verilen konulardan *"çocuğun gelişim özellikleri, çocuğu dinleme, çocukla konuşma, kural koyma ve uygulama, kitap seçme ve okuma, anne-baba tutumları, teknoloji bağımlılığı, ödül-ceza ve çocukla iletişim"* konularında ise çocuklarının yaşlarına göre annelerin bu konuları talep etme durumları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tüm yaş grupları için annelerin bu eğitimleri talep etme durumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde beslenme, oyun, oyuncak, cinsel eğitim konularını tercih etme durumlarını tercihte çocukların yaş gruplarına göre farklılık görülürken, iletişime yönelik konularda tüm ailelerin desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Anneler erken dönemden başlayarak her yaş grubunda bu konularda sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle tüm yaş grubundan çocuğu olan annelerin bu konuları tercih ettiği düşünülebilir. Özellikle son yıllarda teknolojik bağımlılık ve bu konuda çocuklara sınır koyma da ailelerin en büyük sorunları arasında olduğu için bu konulardaki eğitimleri tüm annelerin tercih ettiklerini düşündürmektedir. Aile eğitimi konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Alpaydın ve Canel (2011) anne babaların etkili iletişim, farklı gelişimsel dönemdeki çocukların gelişimini destekleme ve bilinçli ebeveynlik becerileri geliştirilmeye yönelik uyguladıkları Anne Baba Okulu Programı ile anne-babaların çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olma, çocukları ile sağlıklı iletişim kurma konularında ailelere önemli katkılar sağlandığını belirlemişlerdir. Bekman ve Atmaca Koçak (2011) da Anne Çocuk Eğitim Programına katılan annelerle yaptıkları çalışma sonunda, çocukları ile ilişkilerinde olumsuz disiplin yöntemlerinin azaldığı, çocukları ile karşılıklı etkileşimlerinin arttığı, çocuklarına karşı daha sakin ve sabırlı olduklarını ve çocuğun bir birey olduğunun farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Leon ve diğerleri (2020) ev ve kurum merkezli Erken Güç-

lü Başlangıç (Early Head Start) programlarında aile katılımının özelliklerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada hem ev merkezli hem de kurum merkezli aile eğitim programlarının 3 yaşındaki çocukların davranışları ve ebeveynlik becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda daha çok ev merkezli aile eğitim programına katılım gösteren ebeveynlerinin yönlendirme becerilerinde, çocuğun kelime hazinesini artırma, çocukların duygusal düzenlenmesinde ve çocuklarının bilişsel gelişimini uyarma alanlarında daha yüksek puan aldıkları, çocuk-ebeveyn ilişkilerinde ve ebeveynlik becerilerinde daha büyük ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Kim ve diğerleri (2011) ise saldırgan küçük çocuklar ve annelerinin beraber katıldıkları çalışmada bir gruba sosyal beceri eğitimi ve ebeveyn eğitimi bir arada vermiş, bir gruba sadece sosyal beceri eğitimi, bir gruba ise herhangi bir eğitim vermemiştir. Çalışma sonunda ise sosyal beceri eğitimi ve ebeveyn eğitimi uygulanan ve sadece sosyal beceri eğitimi verilen grupta çocukların saldırganlık davranışlarında azalma görülürken, duygularını düzenleme, sosyal becerilerinde ve sosyal davranışlarında iyileşme olduğu görülmüştür. Ayrıca, her iki grupta çalışmaya katılan annelerde çocuğa karşı sıcak davranışlar, çocuğunu kabullenme, olumlu ebeveynlik davranışlarında artış olduğu dikkati çekmiştir. Herhangi bir eğitim uygulanmayan çocukların ise saldırgan davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir. Ponguta ve diğerleri (2020) ise mülteci ailelerde erken çocukluk dönemi ebeveynlik eğitimi programlarının ebeveynlik stresi ve disiplin uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, sert ebeveynlik davranışlarında azalma olduğu, ailelerin disiplin uygulamaları ve ebeveynlik stresi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda da görüldüğü gibi aile eğitim çalışmaları belli bir program ya da ev, belli bir kurum ya da kütüphane gibi ailelerin bir araya geldiği birçok farklı alanda uygulanabilir. Bu çalışma sonuçları ise her dünyada ve ülkemizde birçok ailenin özellikle kırsal kesimde yaşayan ailenin çalışmada ele alınan konularda her zaman destek alma gereksinimi bulunduğunu düşündürmektedir. Yapılan bu araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Annelerin tercih ettikleri konuların anne babanın eğitim düzeylerine göre hiçbir konuda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bu bulgu, genel olarak annelerin eğitim düzeyleri fark etmeksizin eğitimleri talep etme durumlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bu da çocukların gelişim ve özelliklerine yönelik anne babaların eğitimi düzeyinin ya da yüksek olmasının önemli olmadığını düşündürmektedir. Jacobson ve Engelbrecht (2000) ailelerin ve okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim gereksinimlerini ve öğrenme yollarını belirledikleri çalışmada, 0-5 yaş grubu çocuğu olan üniversite mezunu olan ve olmayan ailelerin aile eğitimi konusundaki ilgi ve ihtiyaçlarının benzer olduğunu, eğitim durumlarının anlamlı farklılık oluşturmadığını belirlemişlerdir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları bu çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Hosokawa ve Katsura (2017) yaptıkları çalışmada daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının psikolojik refahının daha yüksek olduğu ve bunun da ebeveynlik stilini olumlu etkilediğini belirlemişlerdir.

Aile eğitim çalışmaları sonunda ailelerle ile odak grup toplantıları düzenlenmiştir. Bu toplantılarda ailelere konuların sunumu, eğitimlerin onlara sağladığı katkılar ve üzerinde durulan konulara yönelik sorular sorulmuştur. Sorulan tüm sorunlara yönelik ailelerden olumlu tepkiler alınmıştır. Bu çalışmaların çocukları ile iletişimlerinde ve sorunlu davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bekman ve Atmaca Koçak (2011) Türkiye, Belçika, İsviçre, Bahreyn ve Suudi Arabistan'dan Anne Çocuk Eğitim Programına katılan anneler ile yaptıkları çalışmada aile eğitim programının etkileri incelenmiştir. Çalışma sonunda çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimlerinde ilerlemeler gözlemlenirken, annelerin çocuklarına ve kendilerine yönelik davranışlarında ve kendileriyle ilgili bakış açılarında değişiklik olduğu, anne-çocuk ilişkisinin olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Arkan ve Üskün (2010) Anne Çocuk Eğitim Programı'na katılan annelerin, çocuklarını zihinsel duygusal ve sosyal gelişimlerini yeterli düzeyde destekledikleri, kişilik ve sosyal gelişim açısından çocuklarının daha az bağımlı, fiziksel ve sözel olarak daha az saldırgan olduklarını belirlemişlerdir. Tuijl ve Leseman (2004) risk altındaki 4-6 yaş çocuklar için anne çocuk etkileşimini güçlendirmeye yönelik uyguladıkları aile eğitim programının anne-çocuk iletişimini güçlendirdiğini, Landy ve Menna (2006) ise aile eğitim çalışmalarının annelerin öz yeterlilik becerilerinde ve bilgi düzeyinde artış olmasını sağlarken çocukların davranış problemlerinin azalmasına katkı sağladığını belirlemişlerdir. Helfenbaum-Kun ve Ortiz, (2007) ve Staerkel ve Spieker (2006) Head Start aile eğitim programı yoluyla hem çocuğun hem ebeveynin etkili beraber vakit geçirmelerini sağladığını, ebeveynlerin çocukları ile olumlu iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini ve çocuklarıyla oyun oynama becerilerinin geliştiğini belirlemişlerdir. Yapılan tüm çalışmalarda da görüldüğü gibi aile eğitim çalışmaları nerede yapılırsa yapılsın ailelerin çocukları ile iletişimlerinde ve çocuklarının gelişimlerini desteklemede önemli olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Uygulanan aile eğitim çalışmalarının sağladığı katkılar hakkında; tüm aileler evde çocukları ile daha kolay iletişim kurabildiklerini, gerektiği zaman daha kolay sınır koyduklarını, çocuklarının artık sözlerini daha kolay dinlediklerini, çocukları ile oyun oynama, çocuğunun yaşına uygun daha çok ilgisini çeken kitap seçebilme/okuyabilme ve beraber film izleme gibi daha verimli zaman geçirmelerini sağlayan etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunda da seçilen konularda ailelerin gereksinimlerinin temel alınması, eğitim sırasında ailelerin aktif katılımlarının sağlanması, ailelerin sorunlarına yönelik çözüm önerileri verilmesi, çözüm önerilerinin evde çocukları üzerinde denemeleri, ailelerin uygulamalarda başarıya ulaşmaları ile motivasyonlarının artması ve eğitimlere düzenli katılmaları sonucunda gerçekleştiği düşünülmektedir. Aile eğitim çalışmalarının etkisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, Alkan Ersoy ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada 2-3 yaş çocuğu olan annelere çocuk yetiştirme tutumları ve ev ortamını düzenlemelerine yönelik Aile Çocuk Eğitim Programı uygulamaları sonucunda verilen eğitimin annelerin hem çocuk yetiştirme tutumları hem de çocuklarının gelişimini ve eğitimini destekleyici ev ortamını düzenlemede olumlu yönde gelişme sağladığını belirlemişlerdir. Grindal ve diğerleri (2016) 3-5 yaş arasındaki çocuklara hiz-

met eden erken çocukluk eğitim programlarına ebeveynlik eğitimini ekleyerek etkilerini inceledikleri çalışmada, ebeveynlik becerilerini uygulama fırsatı sağladığını, çocukların akademik öncesi becerileri üzerinde daha kısa süreli etkilerle ilişkilendirildiğini ortaya koymuşlardır. Liddell (2013), Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ailelere Yönelik Evde Eğitim Programı (HIPPI) uygulamaları ile eğitim düzeyi düşük ebeveynlere yönelik ücretsiz, aile odaklı bir erken çocukluk eğitimi uygulamalarının ailelerin çocuklarını okula hazırlamada, öğrenilen bilgilerin hem evde hem de okulda pekiştirilmesini sağlamada önemli katkıları olduğunu belirlemişlerdir. Güney Doğu Anadolu Anne Destek Programı Değerlendirme Araştırması Raporuna (2008) göre Anne Destek Programı'nın anne-çocuk ilişkisi, çocukla iletişim, annenin benlik kavramı ve kendine güven duygusu alanlarındaki etkilerini belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda programın çocuğa sunulan çevresel uyarıların arttığı, programa katılan annelerin daha bağımsız iş yapabildikleri, çocuklarının kendilerini kızdıracak olumsuz bir davranışta bulunduğu çocuklarına karşı daha olumlu tepkiler gösterdiklerini ve program çerçevesinde sunulan konular hakkındaki bilgilerinin arttığı gözlenmiştir. Kaminski ve diğerleri (2008) 0-7 yaş aile eğitimi programlarının olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimini ve duygusal iletişim becerilerini arttırdığını belirlemişlerdir. Leung ve diğerleri (2014) erken dönemde yapılan aile eğitim çalışmalarında aile eğitimi ve çocuklar için öğrenme etkinliklerine odaklanan programların çocukların gelişimlerini desteklediğini ve ebeveynlerin çocuklarına daha fazla duygusal destek sağladıklarını belirlemişlerdir. Kaya (1994) ise 3-6 yaş çocuklarının fiziksel ve psiko-sosyal gelişmeleri bakımından istenmedik tutumları olan annelere aile eğitimi, Topçu-Kabasakal (2001) ise ilkokula devam eden çocuğu olan annelere problem çözme, iletişim, davranış kontrolü, roller, duygusal tepki verebilme konularında aile eğitim çalışmaları uygulamışlardır. Her iki araştırma sonucunda da aile eğitim çalışmalarının olumlu aile tutumları kazandırmada etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarda yapılan bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Aile eğitim çalışmaları nerede, hangi yaş grupları ile yapılırsa yapılsın ailelere rehberlik etmede ve desteklemede önemlidir.

Bu çalışmada sadece ailelerin değil aynı zamanda yapılan çalışmaları kütüphanecilerin de değerlendirmesi istenmiştir. Kütüphanecilere çocuklar ya da ailelere yönelik uygulanan etkinliklere ilişkin değerlendirme formu uygulanmış ve görüşleri alınmıştır. Kütüphaneciler hem çocuklar hem de aileler ile yapılan çalışmalar hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Çocuklarla yapılan çalışmalar hakkında, çalışmalar sırasında çocukların eğlendiklerini, etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamladıkları ve çocukların etkinliklerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin ise hazırlanan etkinliklerin çocukların yaş grubu ve ilgilerine uygun seçilmesi, etkinliklerin dikkat çekici ve çocukların aktif katılımlarına yönelik planlanması ve üç boyutlu sanat etkinlikleri, kurallı oyun, taklidi oyun, hikâye okuma ve hikâye tamamlama gibi farklı türlerde etkinliklerin planlanmasının bu çalışmaların başarısında önemli olduğu düşünülebilir. Ayrıca, çocuklarla kurulan etkili iletişimin çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamada ve çocukların kütüphaneye düzenli bir şekilde gelmeyi istemelerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Aile eğitimine yönelik kütüphaneci görüşleri incelendiğinde ise

kütüphaneciler ailelerin isteyerek kütüphaneye geldikleri ve eğitim çalışmalarına aktif katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun ise aileler ile etkili iletişim kurulması, konuların anlatımı sırasında örnekler verilmesi, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması ve konu ile ilgili dikkat çekici materyallerin kullanılmasının ailelerin eğitimlere katılma oranını arttırdığını düşündürmektedir. Kütüphane müdür ve çalışanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda kütüphanecilerin bu çalışma ve eğitimlerden memnun oldukları görülmüştür.

Çocukların gelişimi ve ailelerini desteklemeye yönelik yapılan bu çalışmalar kütüphanelerde ilk defa planlandığı için çalışma pilot çalışma niteliğinde olup, ailelerin gereksinimleri ön plana alınmış ve her bir kütüphanenin mekânı, özellikleri ve ihtiyacına uygun olarak planlamalar yapılmıştır.

Sonuç

Yapılan çalışmanın sonucunda kütüphanelerde aile eğitim çalışmalarına katılan ailelerin sıralanan tüm konularda eğitim almak istedikleri gözlenmiştir. Özellikle annelerin beslenme, oyuncak yapımı/seçme ve çocuklarla oyun oynama, cinsel eğitim, kardeşler arası ilişkiler ve kardeş kıskançlığı konularında tercih durumlarında çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılık gözlenirken, çocuğun gelişim özellikleri, çocuğu dinleme, çocukla konuşma, kural koyma ve uygulama, kitap seçme ve okuma, anne-baba tutumları, teknoloji bağımlılığı, ödül-ceza ve çocukla iletişim konularında tüm ailelerin bu konularda eğitim almak istedikleri belirlenmiştir. Annelerin tercih ettikleri konuların anne babanın eğitim düzeylerine göre hiçbir konuda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aileler ile yapılan odak grup görüşmelerinde ise hem aile eğitim çalışmalarından hem de çocuklarla yapılan çalışmalara katılım oranlarının yüksek olduğu ve bu tür çalışmalardan katkı sağladıkları gözlenmiştir. Kütüphaneciler de yapılan çalışmalar hakkında olumlu görüş bildirmiş ve bu tür çalışmaların sonraki dönemlerde de uygulanmasını istemişlerdir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öneriler araştırma sonuçları ile ilgili verilebilecek öneriler ve gelecekte diğer araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırma sonuçları ile ilgili verilebilecek öneriler;

- Çocuk ve aileye yönelik çalışmaların planlanması aşamasında öncelikle kütüphanecilere eğitim verilerek, kütüphanecilerin ailelere ve çocuklara yönelik duyuru çalışmalarını daha önceden planlanmaları sağlanabilir.
- Çalışmada gönüllülük esas alındığı için kütüphaneye gelen çocukların sayılarında ve yaş aralıklarında farklılıklar olmuştur. Bu da yapılan çalışmaların farklı yaş gruplarına uygun hazırlanmasını gerektirmiştir. Bunun sonucunda da katılımcı sayısı fazla olsa

da toplanan verilerin sayısının daha az olmasına neden olmuştur. Sonraki yapılacak çalışmalarda farklı yaş gruplarına uygun veri kayıt formları geliştirilerek daha fazla veri toplanabilir.

- Bu çalışma bir dönem boyunca uygulanmıştır. Ancak aile ve kütüphaneciler bu çalışmaların daha uzun süre devamlılığını istemişlerdir. Bu nedenle bu çalışmaların daha uzun devamlılığını sağlayıcı planlamalar yapılabilir.
- Araştırma bahar döneminde yapıldığı için yaz döneminin girmesi ve tatiller nedeniyle çalışmanın sonunda ailelerden çalışma sonucuna yönelik verilerin tamamı toplanamamıştır ve odak grup çalışmalarına ailelerin katılım oranı düşük olmuştur. Kütüphaneciler ile yapılan görüşmelerde de kütüphaneciler bu çalışmaların güz döneminde daha uygun olacağını düşünmüştür. Bu tür çalışmaların güz döneminde yapılmasının katılım oranının daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Gelecekte diğer araştırmacılara yönelik verilebilecek öneriler;

- Kütüphanelerde çocuk ve ailelerle yapılacak çalışmalar hakkında kütüphanecilere de çeşitli hizmet-içi eğitim çalışmaları planlanarak rehberlik yapılabilir. Hatta verilen bu eğitimler sonucu kütüphanelerin iş verimi ölçülebilir, kütüphane üye sayıları ve üye olan ailelerin bu çalışmalarla ilgili düşüncelerine yönelik düşünceleri öğrenilebilir.
- Kütüphanecilerin ihtiyaçlarını ve yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik çalışmalar planlanabilir ve sorunlarını çözmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Kütüphanelere gelen aileler ile çocukları ile evde etkili zaman geçirme ve çocuklarına kitap okumalarına yönelik çalışmalar planlanabilir.
- Kütüphanelere gelen çocukların gelişimlerini düzenli olarak takip etmeye yönelik çalışmalar planlanabilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın yapılmasında başta Turizm ve Kültür Bakanlığı ve İstanbul İl Kütüphaneler ve Yayımlar Müdürlüğü'ne, çalışmaya katılan il halk, ilçe halk ve çocuk kütüphanelerine, çalışmalara gönüllü olarak devam eden aile ve çocuklara teşekkür ederim.

Çıkar Çatışması

Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yazarlık Katkısı

Yazar, bu çalışmayı tek başına hazırladığını beyan eder.

Etik İzinler

Bu çalışmanın yapılabilmesi için Turizm ve Kültür Bakanlığı ve İstanbul İl Kütüphaneler ve Yayınlar Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Kütüphane müdürleri ile iletişime geçilerek yapılacak çalışmalar açıklanmış ve uygun ve gönüllü olan kütüphaneler belirlenerek çalışmalar uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar sonuçlandırıldığında ise Turizm ve Kültür Bakanlığı ve İstanbul İl Kütüphaneler ve Yayınlar Müdürlüğü'ne yazılı olarak rapor sunulmuştur.

Kaynaklar

- Abbasi, M. ve Zare, A. (2016). Information security in e-commerce law. *UCT Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 4(3), 16-20. <https://doi.org/10.24200/jsshr.vol4iss03pp12-16>
- Alkan Ersoy, Ö., Kurtulmuş, Z. ve Çürük Tekin, N. (2014). Aile Çocuk Eğitim Programı'nın annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve ev ortamını düzenlemelerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1077-1090. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209906>
- Alpaydın, Y. (2011). *Aile eğitim programları el kitabı*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Alpaydın, Y. ve Canel, A. N. (2011). *Aile eğitimi programları üzerine notlar*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Aral, N. ve Kılınç, F. E. (2018). Aile eğitiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller. A. B. Aksoy (Dizi Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (ss. 69-100). Hedef Yayıncılık.
- Arkan, B. ve Üstün, B. (2010). Ebeveyn eğitim programlarını değerlendirme rehberi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 3(2), 102-107. www.cappsy.org/archives/vol1/no2/
- Bekman, S. ve Atmaca Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor 2: Anne-çocuk eğitim programının etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36, 131-144.
- Cerny, R., Markey, P. ve Williams, A. (2006). *Outstanding library service to children: Putting the core competencies to work*. American Library Association.
- Clark, L. K. (2017). Caregivers' perceptions of emergent literacy programming in public libraries in relation to the National Research Councils' Guidelines quality environments for children. *Library and Information Science Research*, 39(2), 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.04.001>
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları* (Y. Dede ve S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/502/495>
- Çocuk Gelişimi Ulusal Çekirdek Programı. (2016). http://w3.bilecik.edu.tr/cocukgelisimi/wpcontent/uploads/sites/210/2020/01/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf
- Dere Çiftçi, H. ve Aksoy, A. B. (2018). Aile eğitim programları. A. B. Aksoy (Dizi Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (ss. 43-68). Hedef Yayıncılık.

- Doronina, N. N., Ziborova, E. I., Kucheryavenko, I. A., Panich, O. E., Reznichenko, M. A. ve Shkilev, S. V. (2019). The influence of styles of family education on emotional-volitional sphere of the senior preschool children. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (10B), 53-57. Doi: 10.13189/ujer.2019.071811.
- Ersay, E. (2013). Aile eğitimi programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Z. F. Temel (Dizi Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (ss. 273-325). Anı Yayıncılık.
- Freeman, G. H. ve Halton J. H. (1951). Note on an exact treatment of contingency, goodness of fit and other problems of significance. *Biometrika*, 38(1/2), 141-149. Doi:10.2307/2332323
- Grindal, T., Bowne, J.B., Yoshikawa, H., Schindler, H.S., Duncan, G.J., Magnuson, K. ve Shonkoff, J.P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238-249. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018>
- Hassinger-Das, B., Zosh, J. M., Hansen, N., Talarowski, M., Zmich, K., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2020). Play-and-learn spaces: Leveraging library spaces to promote caregiver and child interaction. *Library and Information Science Research*, 42, 1, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2020.101002>
- Helfenbaum-Kun, E. D. ve Ortiz, C. (2007) Parent-training groups for fathers of head start children: A pilot study of their feasibility and impact on child behavior and intra-familial relationships. *Child & Family Behavior Therapy*, 29(2), 47-64, Doi: 10.1300/J019v29n02_04.
- Hosokawa, R. ve Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: The role of social competence. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 11, 62-90. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Jacobson, A. L. ve Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 104-116. ERIC Number: EJ618672
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. ve Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kaya, Ö. (1994). *Annelere verilen eğitimin çocuklarına karşı istenmedik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kim, M.-J., Doh, H.-S., Hong, H. S. ve Choi, M.-K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.001>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2020). [80620612-042-E.600745, Bilgi talebi konulu resmi yazısı].
- Landy, S. ve Menna, R. (2006). An evaluation of a group intervention for parents with aggressive young children: Improvements in child functioning, maternal confidence, parenting knowledge and attitudes. *Early Child Development and Care*, 176(6), 605-620. <https://doi.org/10.1080/03004430500147425>

- Leon, S., Kwon, K.-A., Guss, S. ve Horm, D. (2020). Profiles of family engagement in home-and center-based Early Head Start programs: Associations with child outcomes and parenting skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 108-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.004>
- Leung, C., Tsang, S. ve Leung, I. (2014). Pilot evaluation of parent and child enhancement program for disadvantaged families. *Research on Social Work Practice*, 24(4), 437-447. Doi: 10.1177/1049731513512373
- Liddell, M. (2013). Preparing children from disadvantaged communities for school: Recent Australian research. *International Journal of Social Inquiry*, 6(2), 3-16.
- Liu, J., Ito, T., Toyokuni, N., Sato, K. ve Nakashima, M. (2012). Enhancing children's activity in browsing/reading together by the installation of the brows reader in the children's room of a library. *Information Processing and Management*, 48, 1094-1115. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2012.02.005>
- Merriam, S. B (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113287>
- Ponguta, L. A., Issa, G., Aoudeh, L., Maalouf, C., Hein, S. D., Zonderman, A.L., ... Leckman, J. F. (2020). Effects of the mother-child education program on parenting stress and disciplinary practices among refugee and other marginalized communities in Lebanon: A pilot randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(6), 727-738. Doi: 10.1016/j.jaac.2019.12.010
- Teepe, R. C., Molenaar, I., Oostdam, R., Fukkink, R. ve Verhoeven, L. (2019). Helping parents enhance vocabulary development in preschool children: Effects of a family literacy program. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 226-236. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.001>
- Topçu-Kabasakal, Z. (2001). *Uyum sorunu olan çocukların aile işlevlerini iyileştirmede anne eğitim gruplarının etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tuijl, C. V. ve Leseman, P.M. (2004). Improving mother-child interaction in low-income Turkish-Dutch families: A study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intervention program. *Infant and Child Development*, 13, 323-340. <https://doi.org/10.1002/icd.363>
- Saydam, V. ve Sağlık, Ö. (2015). İstanbul'daki Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı halk ve çocuk kütüphanelerinin iç ve dış mekân açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(208), 61-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441340>
- Smith, C., Perou, R. ve Lesesne, C. (2002). Parent education. M. H. Bornstein (Dizi Ed.), *Handbook of parenting, social conditions and applied parenting* içinde (ss. 389-409). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.
- Staerke, F. J. ve Spieker, S. (2006). Unstable housing—a significant challenge for home visiting programs: An Early Head Start case example. *Journal of Family Social Work*, 10 (1), 61-76. Doi: 10.1300/J039v10n01_04.

- Ünal, F. (2018). Aile eğitimi. A. B. Aksoy (Dizi Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı içinde* (ss. 11-42). Hedef Yayıncılık.
- Whittaker, J. E. V., Harden, B. J., See, H. M., Meisch, A. D. ve Westbrook, T.R. (2011). Family risk and protective factors: Pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 74-86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.007>
- Yılmaz, A. (2008). Okulöncesi çocuklara yönelik kütüphane hizmetlerinin önemi ve başarılı bir kütüphane örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 169-186. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/406/398>
- Yılmaz Bolat, E. (2011). *Anne baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.



Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Kişisel Hakların Korunması: Türkiye'deki Üniversitelerin Koronavirüs Salgını (COVID-19) Sürecine Yönelik Değerlendirme

Protection of Personal Rights in Distance Education Systems: Evaluation of Universities Regarding Coronavirus Disease (COVID-19) Process

Türkey HENKOĞLU, Halise ŞEREFİOĞLU HENKOĞLU

Makale Bilgisi / Article Information

Bu makaleye atıf yapmak için/ To cite this article:

Henkoğlu, T. ve Şerefoğlu Henkoğlu, H. (2021). Uzaktan eğitim sistemlerinde kişisel hakların korunması: Türkiye'deki üniversitelerin koronavirüs salgını (COVID-19) sürecine yönelik değerlendirme. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 65-98. doi: 10.15612/BD.2021.552

Makale türü / Paper type: Hakemli / Refereed

Araştırma Makalesi / Research Article

Doi: 10.15612/BD.2021.552

Geliş Tarihi / Received: 12.07.2020

Kabul Tarihi / Accepted: 16.05.2021

Elektronik Yayınlanma Tarihi / Online Published: 30.06.2021

İletişim / Communication

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği / University and Research Librarians Association

Posta Adresi / Postal Address: Marmara Sok. No:38/17 06420 Yenışehir, Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

Tel: +90 312 430 03 61; Faks / Fax: +90 312 430 03 61; E-posta / E-mail: bilgi@bd.org.tr

Web: <http://www.bd.org.tr/index.php/bd/index>

Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Kişisel Hakların Korunması: Türkiye'deki Üniversitelerin Koronavirüs Salgını (COVID-19) Sürecine Yönelik Değerlendirme

Türkay HENKOĞLU* , Halise ŞEREFÖĞLU HENKOĞLU** 

Öz

Koronavirus salgını (COVID-19) nedeniyle üniversitelerde eğitim ve öğretime uzaktan eğitim sistemleri (UES) aracılığıyla devam edilmektedir. Bu süreçte UES kullanıcılarının kişisel hakların korunması ve bu sistemlere güven duymalarının sağlanması, UES'nin etkinliği ve başarısının ön koşulu olarak görülmektedir. Bu çalışmada, kişisel hakların korunması çerçevesinde UES'de kullanılan içeriğin eser sahibi, öğretim elemanları ve öğrencilere ilişkin yansımaları ile uzaktan eğitim merkezlerinin ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde görev alan bilgi profesyonellerinin bu konudaki sorumluluklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, UES'nin kullanımına yönelik kişisel haklar incelenmiş ve Türkiye'deki tüm üniversitelerin kullanmakta oldukları UES'lerin hukuksal koşullar ile uyumluluğu araştırılmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'deki 200 üniversitenin web sitelerinde yer alan uzaktan eğitim sürecine ilişkin açıklamalar, haber ve duyuru metinleri, kullanım kılavuzları (rehberler) ve uzaktan eğitim uygulama usul ve esaslarına ilişkin dokümanlar ile kullanıcıların kişisel haklarına yönelik hukuksal düzenlemeler incelenerek veri toplanmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak, kişisel hakların korunmasına ilişkin üniversitelerin sergilediği tutum, UES'de kişisel hakların korunmasına yönelik yaklaşımın hukuksal düzenlemeler ile uyumluluğu ve COVID-19 salgını sürecinde kişisel hakların korunmasına yönelik hukuksal sorumluluklar çerçevesinde alınan güvenlik önlemlerinin yeterliliği değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, hızlı bir geçiş süreci içinde geliştirilen UES çözümlerinin kişisel hakların korunması konusunda yetersiz olduğunu ve özellikle verilerin saklanmasıyla yönelik asgari güvenlik standartlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çalışmanın son bölümünde, uzaktan eğitim sürecine katılım sağlayan ve farklı hukuksal sorumlulukları bulunan öğrenciler, öğretim elemanları, veri sorumlusu, bilgi profesyonelleri, uzaktan eğitim merkezi yetkilileri ve Yükseköğretim Kurulu'nun göz önünde bulundurması gereken birçok farklı noktaya dikkat çekilerek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: COVID-19, uzaktan eğitim, kişisel veriler, kişisel haklar, telif hakları.

* Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, turkay.henkoglu@adu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, halise.serefoğlu@adu.edu.tr

Protection of Personal Rights in Distance Education Systems: Evaluation of Universities Regarding Coronavirus Disease (COVID-19) Process

Türkay HENKOĞLU* , Halise ŞEREFOĞLU HENKOĞLU** 

Abstract

Because of coronavirus (COVID-19) pandemic, universities have begun distance education through learning management systems (LMS). Protecting the personal rights of LMS users and ensuring their trust to these systems are seen as a prerequisite for the effectiveness and success of LMS. In this study, it is aimed to investigate the reflections of content used in LMS on the author, academic staff and students within the framework of personal rights protection, and to examine the responsibilities of distance education centers and information professionals taking part in these centers. For this purpose, personal rights for the use of LMS were examined and different LMS used by all universities in Turkey were compared with the legal conditions. In the study data were collected by examining the explanations, news and announcements, user manuals/guides, documents on the principles and procedures of distance education and the legal regulations regarding the personal rights of users published on web sites of 200 universities in Turkey. Based on collected data, the attitudes of universities towards the protection of personal rights, the compatibility between the approach for the protection of personal rights in the LMS and legal regulations, and adequacy of security measures taken within the context of legal responsibilities for the protection of personal rights during the COVID-19 pandemic were investigated. The findings of the study show that, LMS solutions developed in the rapid transition to distance education are insufficient for protecting personal rights and there is an urgent need to set minimum security standards especially for data storage. In the final part of the study, attention was drawn to many different points that should be taken into consideration by the participants of LMS, who have different legal responsibilities, including students, academic staff, data controller, information professionals, distance education center officials and the Council of Higher Education.

Keywords: COVID-19, distance education, personal data, personal rights, copyright.

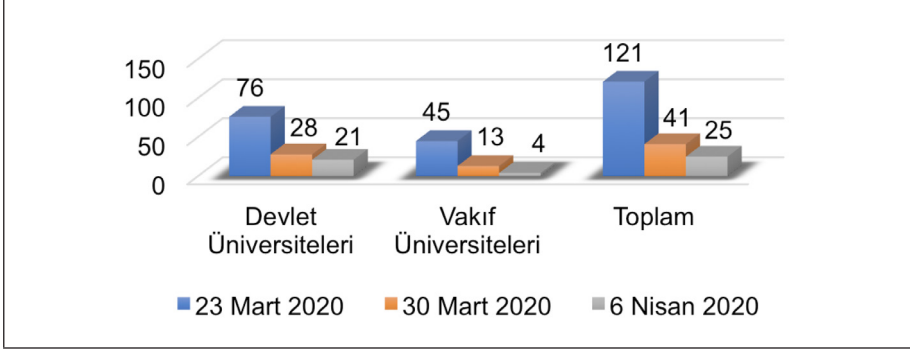
* Corresponding author, Asst. Prof., Aydın Adnan Menderes University, Department of Management Information Systems, turkay.henkoglu@adu.edu.tr

** Asst. Prof., Aydın Adnan Menderes University, Department of Management Information Systems, halise.serefoglu@adu.edu.tr

Giriş

Bilgi ve iletişim çağında elektronik ortamda yer alan bilgilerin gizliliğinin sağlanmasına yönelik risklerin ve bu ortamlarda işlenen bilgiler üzerinden kişisel haklara yönelik tehditlerin arttığı görülmektedir. Bu durum bilgi yönetim süreçlerinin her aşamasında veri koruma hukukunu da dikkate almayı zorunlu hale getirmektedir. Koronavirüs (COVID-19) salgını ile birlikte bütün eğitim kurumlarının uzaktan eğitim sürecine zorunlu olarak dahil olması, eğitim kurumlarındaki bilgi yönetim süreçlerine yeni bir boyut kazandırmış ve bu kurumlara veri koruma hukuku çerçevesinde yeni sorumluluklar getirmiştir.

Asya, Avrupa, Orta Doğu ve Amerika'da hızla yayılan COVID-19, 11 Mart 2020 tarihinden itibaren Türkiye'de de görülmeye ve yayılmaya başlamıştır. Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi (Dwivedi ve diğerleri, 2020; He ve diğerleri, 2021) Türkiye'de de sürecin başında bulaş risklerini azaltmak amacıyla eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi kararı alınmıştır. Türkiye'de COVID-19 önlemleri kapsamında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından üniversiteler 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üç hafta süreyle tatil ilan edilmiştir (YÖK, 2020a, s.1). Salgının gelişimine bağlı olarak da 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan üniversitelerin uzaktan eğitim sürecine başlamaları kararı alınmıştır (YÖK, 2020b, s.4). Aynı zamanda sürecin desteklenmesi amacıyla YÖK'ün "Açık Bilim ve Açık Erişim" politikasının da ürünü olan "YÖK Dersleri Platformu" üniversite öğrencilerinin erişimine açılmıştır (YÖK, 2020c). Bu kararın ardından, Türkiye genelinde birçok üniversite 30 Mart 2020 tarihinden itibaren etkileşimli derslerin de yapılmasını sağlayacak uzaktan eğitim sistemleri (UES) için oldukça yoğun bir yapılanma sürecine girmiş ve dijital imkânlar ile uzaktan öğretim süreci başlamıştır. Bununla beraber, YÖK'ün (2020d) sürece ilişkin almış olduğu kararlar çerçevesinde, örgün öğretimde uzaktan öğretimle verilebilecek ders oranı %40'a çıkarılmış, örgün öğretimdeki her bir programın derslerinin en az %10'unun uzaktan öğretim ile verilmesi tavsiye edilmiş ve uzaktan eğitim merkezlerinde görevlendirilmek üzere ek kadro tahsisi yapılabileceği belirtilmiştir. YÖK (2020e) tarafından küresel salgın sürecinde üniversitelerdeki uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin yapılan bir anketten elde edilen verilere göre; Türkiye'deki 187 üniversite 23 Mart 2020 ve 6 Nisan 2020 tarihleri arasında uzaktan öğretime başlamıştır (Şekil 1). Bununla beraber, aynı anketten elde edilen verilere göre uzaktan öğretime geçiş yapan bu üniversitelerde, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemindeki derslerin %90,1'i uzaktan öğretim yoluyla verilmiştir.

Şekil 1*Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Başlama Tarihleri (YÖK, 2020e)*

UES'lerde öncelikli amaç, meşru erişim hakkı bulunan öğrencilerin sisteme istedikleri yerden ve istedikleri zamanda erişimlerinin sağlanmasıdır. Bu sistemlerin hukuka aykırı erişimleri reddetmesi ve sisteme giriş yapabilen kişilerin ise sadece yetkilendirildiği bilgilere erişebilmesi gerekmektedir (Romansky, 2014). COVID-19 salgını nedeniyle tüm dünyada eğitim kurumlarının, eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesintisiz devam ettirebilmeleri amacıyla öncelikle derslerin senkron/etkileşimli (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamanlı olmaksızın) yöntemlerle yapılabilmesi için güvenilir altyapıya sahip araçlara ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür. Bu süreçte Türkiye'de de birçok yükseköğretim kurumunun uzaktan eğitim altyapılarının geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu görülmektedir (YÖK, 2020d). Bazı üniversiteler¹ COVID-19 sürecini, "acil durum uzaktan öğretim" dönemi olarak tanımlamaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde birkaç haftalık hazırlığın ardından UES'lere hızlı bir geçiş yapılmaya zorunluluğunun oluşması nedeniyle, birçok eğitim kurumu Google, Microsoft gibi güçlü ve küresel çapta altyapı sunan dijital şirketlerin çözümlerine yönelmişlerdir.

COVID-19 salgınının öğrenciler ve üniversiteler üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmek için kritik bir öneme sahip olan UES'ler, kişisel verileri yöneten bilgi sistemleri olarak kişisel hakların korunmasına yönelik hukuksal düzenlemelere uygun olarak kullanılmalıdır (Pehlivanova ve Kanchev, 2020, s.291). Uzaktan eğitime hızlı geçiş sürecinin gizliliğin korunmasına yönelik kalıcı etkilerinin olabileceği alanyazındaki birçok çalışmada ele alınmış ve duyulan endişe ortaya konulmuştur (Dwivedi ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla başvurulan Microsoft Teams, Zoom ve Google Meet, Google Classroom gibi platformlar, asgari düzeyde öğrenci ve öğretim elemanlarının isimleri, e-posta adresleri, çerezlerle elde edilen verileri ve/veya diğer çevrimiçi tanımlama

1 http://www.huzem.hacettepe.edu.tr/files/HUZEM_B%C4%B0LG%C4%B0LEND%C4%B0RME_%C3%96GR_ELM.pdf

layıcılar aracılığıyla toplanan verileri kullanabilmektedir (Orchison ve Rigg, 2020). COVID-19 sürecinde Google Classroom ve Zoom gibi uygulamalara ilişkin "hukuka aykırı olarak kişisel verileri topladığı" gerekçesiyle açılan ve sayısı giderek artan davalar, bu konudaki risk ve zorlukların önemli bir göstergesidir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin New York gibi bazı şehirlerinde bahsi geçen bu uygulamalara bağlı video konferans araçlarının, artan bu tür endişeler nedeniyle yasaklandığı görülmektedir. Öğrenci yaklaşımına bakıldığında da kişisel hakların ihlal edildiği yönünde algı oluştuğu gözlenmektedir. Florida Eyalet Üniversitesi'nde 5.000'den fazla öğrencinin vermiş olduğu dilekçede, öğrencilerin "web etkinliğine ve mobil cihazlara yönelik bilgiler ile sınav etkinliğinde kamera/mikrofon donanımına erişim işlemlerinin" kayıt altına alınmasının mahremiyetin ihlali olduğu öne sürülmektedir (Ballard Spahr LLP, 2020). Benzer şekilde, ABD'de Aile Eğitim Hakları ve Gizlilik Yasası (Family Educational Rights and Privacy Act – FERPA) gereğince öğrencilerin video konferans görüntülerinin işlenmesine ilişkin ebeveyn izni ya da 18 yaş üzerinde olma durumuna bağlı olarak öğrencinin onayının alınması gerekmektedir (Mannino, 2018; Student Privacy Policy Office, 2020).

Üniversitelerin, uzaktan eğitim uygulamalarının ve bunları kullanan kişilerin gizlilik düzenlemelerine uymasını sağlayarak, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verilerini koruma sorumluluğu bulunmaktadır. Bunun için en uygun yöntemin ise, doğru yazılımın seçilmesi ve bu yazılımın hukuksal düzenlemelere uygun olarak kullanılması olduğu görülmektedir (Manfuso, 2020; Pehlivanova ve Kanchev, 2020, s.291). UES'ler bir dizi hukuka aykırı eylem için uygun bir ortam oluşturmaktadır. Bunlardan bazıları; öğrenci ve öğretim elemanlarının kişisel verilerine yönelik tehditler, kimlik hırsızlığı, fikir ve yeniliklerin çalınması, sistem üzerindeki verilerde yapılan değişiklikler, sosyal mühendislik etkinlikleri, temel güvenlik tehditleri (virüsler, casus yazılımlar, kimlik avı, reklam yazılımları, truva atları vb.), telif haklarına yönelik hususlar ve etkileşimli derslerin yapıldığı UES'lere hukuka aykırı olarak girme işlemleridir (Romansky, 2014, s.4-5). Genel olarak UES üzerinde kişisel verilerin korunması için veri sorumlusu, öğretim elemanları ve öğrencilerin dikkate almaları gereken birtakım hususlar bulunmaktadır (Poland Personal Data Protection Office, 2020a; 2020b). Bunların UES'nin erişimi, kullanımı ve verilerin saklanması açısından farklı sonuçları olabilmektedir. UES'lerin birçoğunun arayüzü üniversiteler tarafından geliştirilirken, özellikle veri depolama amacıyla sosyal medya ve bulut tabanlı diğer farklı uzaktan eğitim araçları yaygın olarak tercih edilmektedir (Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2014; Romansky, 2014).

Uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin hukuksal koşulların incelendiği ve alınan kararlarla hukuksal düzenlemelerin uzaktan eğitim faaliyetlerin yürütülmesinde nasıl karşılık bulduğuna yönelik önemli ipuçları sunan bu çalışmanın, kurumlarında uzaktan eğitim faaliyetlerinde görev alan bilgi profesyonelleri ile birlikte, üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri ve bilgi ve belge yönetimi bölümlerinin hem uygulama hem de uzaktan eğitim süreçlerine yönelik çalışmaları için temel teşkil edecek yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bilginin elde edilmesinden imhasına kadar olan tüm bilgi yönetim

süreçlerinde olduğu gibi, uzaktan eğitim süreçlerinde de hukuka aykırı işlemlerin bir seçenek olarak değerlendirilmesi ya da uygulanması mümkün olamamaktadır. Bu nedenle çalışmanın alanyazına katkı sağlayarak, uzaktan eğitim birimi personeli, uzaktan eğitim süreçlerinde veri sorumlusu adına ya da doğrudan verilerin işleme süreçlerinde sorumluluklar alan bilgi profesyonelleri ve UES kullanıcılarında farkındalığı ve duyarlılığı arttıracığı düşünülmektedir.

Uzaktan Eğitim Sistemlerinde İşlenen Verilerin Hukuksal Koşulları

UES, öğrencilere uzaktan erişim imkânı ve farklı türlerdeki öğretim materyalleri kullanarak farklı mekânlardan öğrenme sürecine katılma fırsatı sunmaktadır. Buna bağlı olarak, bu sistemlerin ve prosedürlerinin gizlilik ve güvenlik sorunlarının önemini artırdığını söylemek mümkündür. Birçok UES’de, kişisel olarak tanımlanabilir bilgilerin toplanması, işlenmesi, bakımı, paylaşılması ve korunmasına ilişkin karar verilmesi gereken sorunlar bulunmaktadır. ABD ve Avrupa Birliği (AB)’nin uzaktan eğitim sistemlerinde kişisel hakların korunmasına yönelik hukuksal koşullarına genel olarak bakıldığında, yapılan düzenlemelerin uygulanması ve etki alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. AB içinde konuya ilişkin tüm uygulamalar, veri koruma mevzuatının özünü oluşturan AB Genel Veri Koruma Tüzüğü (General Data Protection Regulation – GDPR) kapsamında yapılmakta ve her AB vatandaşı bu çerçevede kendisine ait verilerin GDPR’a uygun olarak işlenmesini talep edebilmektedir (Anwar, 2020, s.12). Bununla beraber Avusturya’daki Graz Teknoloji Üniversitesi örneğinde olduğu gibi, GDPR’a katı bir şekilde uyulması nedeniyle, e-öğrenme hizmetleri, kullanılan teknolojiler ve uygulamalara ilişkin dokümantasyonun da ayrıntılı olarak hazırlandığı görülmektedir (Ebner ve diğerleri, 2020). ABD’de ise eyaletlerin çoğunun GDPR yönelimli olarak eyalet düzeyinde kişisel gizlilik korumalarını geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin Maryland’in 2020 yasama oturumunda, eyaletteki kamu yüksek öğrenimi için GDPR benzeri beklentilere yanıt veren Maryland Yüksek Öğretim Veri Gizliliği Yasası kabul edilmiştir. Ancak ABD’de eyaletler arası yasaların düzensiz olduğu ve eyaletlerin yükümlülüklerini açık olarak belirleyen kapsayıcı bir federal yasanın olmadığı görülmektedir. Bu durumda bir üniversitede aynı dersi alan farklı eyaletlerdeki öğrencilerin, üniversite tarafından tutulan bilgilere yönelik olarak kendi eyaletlerindeki hukuksal düzenlemelerin uygulanacağı beklentisi oluşmaktadır (Spicer, 2020, s.2).

UES erişimi, içerik yönetimi ve bulut hizmetlerinin kullanımı gibi konularda veri koruma mevzuatına uygun işlemlerin yapılması gerekmektedir (Romansky, 2014). UES üzerinde ders sunumları, ders notları ve yardımcı dokümanların oluşturduğu içeriğin yanı sıra etkileşimli ders videoları da bulunabilmektedir. Bu sistemler üzerinde işlenen verilerin özelliğine bağlı olarak farklı hukuksal düzenlemeler kapsamında dikkate alınması gereken sorumluluklar bulunmaktadır. Bu sorumluluklar, ilgili öğretim elemanlarının dikkate alması gerekenler ile UES’nin işleme amaçlarını ve vasıtalarını belirleyen,

veri kayıt sisteminin kurulmasından ve yönetilmesinden sorumlu olan veri sorumlularının dikkate alınması gereken sorumluluklar açısından iki temel yaklaşım altında sınıflandırılabilir.

Öğretim Elemanları ve Öğrencilere İlişkin Hukuksal Sorumluluklar

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin UES üzerinde kullanmış oldukları ders içeriğine yönelik hukuksal sorumluluklar ağırlıklı olarak telif hakları hukuku ve 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu (FSEK, 1951) çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bununla beraber, etkileşimli derse katılım sağlayan öğrencilerin derste hazır bulunma durumuna yönelik bilgiler de kişisel verilerin korunması açısından ilgili öğretim elemanı ve üniversite tarafından dikkate alınması gereken hususlar arasında yer almaktadır.

FSEK (1951) çerçevesinde eser sahibinin haklarına yönelik olarak değerlendirilebilecek izin ve/veya ihlaller, yüz yüze eğitim ve/veya uzaktan eğitim açısından genel olarak yaklaşımda herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak eser sahiplerini korumaya yönelik güçlü eğilim, FSEK’de yer alan eğitim istisnasına yönelik uygulamalarda bazı te reddütlerin oluşmasına neden olmaktadır. FSEK eser sahipliğinden doğan hakları korumakla birlikte, kamu yararı içinde değerlendirilen eğitim alanına yönelik bazı istisnalar içermektedir. Bu istisnalardan biri olan “temsil serbestisi” FSEK’in 33’üncü Maddesinde düzenlenmiştir. Temsil serbestisi, “yayımlanmış bir eserin; tüm eğitim ve öğretim kurumlarında, yüz yüze eğitim ve öğretim maksadıyla doğrudan veya dolaylı kâr amacı gütmeksizin temsili, eser sahibinin ve eserin adının mutata şekilde açıklanması şartıyla” serbest olmalıdır (FSEK, 1951, s.2402). Ancak bu temsilin gerçekleşmesi için gerekli şartlar arasında “yüz yüze eğitim ve öğretim maksadının” bulunuyor olması dikkat çekicidir. Mevcut haliyle uzaktan eğitim yönteminin, Kanun’un ilgili maddesinde belirtilen temsil serbestisinden yararlanamayacağı değerlendirilmektedir (Yıldız, 2019, s.859). Eğitimin yüz yüze ya da uzaktan yapılması temsil açısından önem taşımaktadır. Normal koşullarda UES ile eğitim veren bir kurumun yüz yüze yapılmasını öngördüğü derslerde bir eserin temsile konu olmasında herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir. Ancak, tam tersi bir durumda normal koşullarda yüz yüze eğitim yapan bir eğitim kurumunda internet vb. iletişim araçları üzerinden eserin temsile konu olmasının, ilgili madde açısından tartışmalı olduğu görülmektedir. Bununla beraber, temsil serbestisinin oluşabilmesi için eserin yayımlanmış olması, temsilin eğitim kurumunda gerçekleşmesi, doğrudan veya dolaylı kâr amacı güdülmemesi ve eser sahibinin ve eserin adının mutata şekilde açıklanması şartlarının da yerine getirilmesi gerekmektedir (FSEK, 1951).

FSEK’in (1951) 35’inci Maddesinde düzenlenmiş olan “iktibas serbestisi” de eğitim ve öğretime ilişkin dikkate alınması gereken bazı istisnaları içermektedir. İktibas (alıntı), bir eserin değiştirilmeden başka bir esere alınması, parçalarından yararlanılmasıdır (alıntı, t.y.). FSEK’de, yeni bir eser oluşturulurken, yararlanılan eserden sınırlı ölçüde ve belir-

tilen kurallara uygun bir şekilde yararlanmanın mümkün olabileceği belirtilmektedir. İktibasın amacı aşması ya da yararlanılan eser sahiplerinin isimlerinin ve yararlanılan kısımların belirtilmemesi halinde “yolsuz iktibas” ortaya çıkmaktadır. İktibasın amacı aşmamasına rağmen şekle yönelik olarak usulüne göre kaynak gösterilmeden yapılan yolsuz iktibas, aynı zamanda başkasına ait bir eseri kısmen ya da tamamen kendisine mâl etmek ya da kendisininmiş gibi göstermek şeklinde tanımlanan (aşırma, t.y.) intihal (aşırma) suçunu da oluşturmaktadır (Fikrî ve Sinaî Haklar Araştırma ve Uygulama Merkezi [FİSAUM], 2003, s.7-8). İktibas, derleyen kişiye başka bir eserden sınırlı bir ölçüde yararlanma imkânı sunmaktadır. FSEK’in 34’üncü Maddesinde ise maksadın haklı göstereceği bir nispet (oran) dahilinde iktibaslar yapılmak suretiyle eğitim ve öğretim amacıyla “seçme ve toplama” eserlerin vücuda getirilmesinin mümkün olduğu görülmektedir (Arslanlı, 1954, s.138). Başka bir ifadeyle, eğitim ve öğretim amacıyla maksadın haklı göstereceği nispetin aşılmaması önem taşımaktadır. Örneğin; derste kullanımının faydalı olacağı düşünülen bir eserin eğitim ve öğretim amacıyla da olsa kopyalanarak öğrencilere dağıtılması bu serbestinin dışında kalmaktadır. Nitekim bu tür uygulamalara yönelik farklı bir örnek niteliğinde olan Yargıtay (2000) kararında, bir şairin her kitabından örnek şiirler seçilirken %90’ın üzerinde iktibas yolunda işleme yapıldığı ve bunun FSEK’in 34’üncü Maddesindeki maksadın haklı göstereceği nispetin aşılması anlamına geldiği vurgulanmaktadır. Bununla beraber, FSEK’in 35’inci Maddesi kapsamında eser niteliği taşıyan bilimsel konferans ve derslerde iktibas yapılırken kullanılacak vasıtalarla açıklık getirilmektedir (Arslanlı, 1954, s.139). Buna göre alenileşmiş güzel sanat eserlerinin, ilmi konferans veya derslerde, konuyu aydınlatmak için projeksiyon ve buna benzer vasıtalarla gösterilmesi mümkündür. Ayrıca verilen ders eser niteliğinde olmasa dahi, bir güzel sanat eserinin eğitim ve öğretim amacıyla FSEK’in 33’üncü Maddesinde belirtilen koşullara uygun olarak da temsili (projeksiyon vasıtasıyla gösterilmesi vb.) yapılabilir. FSEK’in 35’inci Maddesi kapsamında kendisine iktibas yapılacak eser yararlanılan eser ile kıyaslandığında bağımsız/müstakil bir eser niteliğinde iken, FSEK’in 34’üncü Maddesi kapsamında eğitim ve öğretim amacıyla vücuda getirilen seçme ve toplama eser, yararlanılan eser ile kıyaslandığında bağımsız bir eser niteliği taşımamaktadır (FİSAUM, 2003, s.5).

FSEK (1951) kapsamında “münhasıran eser sahibine ait olan haklar” arasında yer alan işleme (Madde 21), çoğaltma (Madde 22), yayma (Madde 23), temsil (Madde 24), umuma iletme (Madde 25) hakkı, eğitim ve öğretime ilişkin olarak öğretim elemanlarının ve derse katılım sağlayan öğrencilerin dikkate almaları gereken başlıca maddeler arasında yer almaktadır. Eserlerin eğitim ve öğretim amacıyla kullanılması, sahibinin meşru menfaatlerine zarar vermemeli ve/veya eserden normal yararlanmaya aykırı olmamalıdır. Ancak bununla beraber, eğitim ve öğretim kavramlarının oldukça kapsamlı olması ve farklı yorumlanabilmesi nedeniyle, eğitim ve öğretim istisnasının kullanımı da tartışmalı hale gelebilmektedir (Bozgeyik, 2015, s.34). Örneğin, COVID-19 salgınına bağlı bir zorunluluk nedeniyle UES üzerinden yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin fiziksel olarak eğitim kurumu çatısı altında yürütülmemesi, bu düzenlemenin katı bir

şekilde yorumlanması halinde bir sorun olarak görülebilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim açısından FSEK'in yeterince açık ve kapsamlı olmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ders içeriğine ilişkin her türlü bilgiyi eğitim ve öğretim amacı dışında kullanmaları ya da sosyal medya gibi ortamlarda paylaşımları da kişilik hakkı ihlalini oluşturmaktadır. Bu tür paylaşımların hukuka uygun olarak yapılabilmesi için ilgili öğretim elemanının rızasının olması ve ilgili eğitim kurumuna ilişkin izin almayı gerektirecek herhangi bir içeriği barındırmaması gerekmektedir. Bu noktada öğretim elemanı tarafından hazırlanan dersin içeriğine ilişkin olarak ortaya çıkan hak ihlaliyle, öğrencilerin bu içeriği hukuka aykırı olarak yayımlaması neticesinde ortaya çıkan hak ihlalinin farklı suçların konusu olduğu göz ardı edilmemelidir. UES'lerin kullanımına bağlı olarak işlenen suçlar, Türk Ceza Kanunu'nun (TCK, 2004) 9'uncu bölümünde "özel hayata ve hayatın gizli alanına karşı suçlar" başlığı altında düzenlenmiştir. Özellikle özel hayatın gizliliğini ihlal (134'üncü Madde), kişisel verilerin kaydedilmesi (135'inci Madde), verileri hukuka aykırı olarak verme veya ele geçirme (136'ncı Madde) ve bu suçların nitelikli halinin düzenlendiği (137'nci Madde) maddelerin, UES'lerin kullanımında dikkate alınması önem taşımaktadır. Bunun dışında Kanun'da düzenlenen, bilişim sistemine hukuka aykırı olarak girme (243'üncü Madde) ve sistemi engelleme, bozma, verileri yok etme veya değiştirme (244'üncü Madde) yoluyla işlenen suçlar da kişilik haklarının sisteme girme yetkisi bulunmayan kişiler tarafından ihlaline neden olabilecek fiiller arasında yer almaktadır. TCK'daki düzenlemelerin yanı sıra, kişilik haklarının zedelenmesinden zarar gören kişiler, Türk Borçlar Kanunu'nun (TBK, 2011) 58'inci Maddesi gereğince de uğradığı manevi zarara karşılık manevi tazminat ödenmesini isteyebilmektedirler.

Uzaktan Eğitim Sistemi Yöneticileri ve Veri Sorumlularına İlişkin Hukuksal Sorumluluklar

UES'lerde, öğrencilere yönelik kişisel verilerle ses ve görüntü gibi biyometrik veri kapsamında değerlendirilebilecek hassas veriler (özel nitelikli kişisel veriler) işlenmektedir (Kişisel Verileri Koruma Kurulu [KVK Kurulu], 2020). Bu nedenle, UES'lerin kullanımı için üniversiteler tarafından benimsenen teknik tercihler, kişisel hakların korunmasına yönelik farklı sonuçlara neden olabilmektedir. Etkileşimli ders videolarının kayıtlarının nerede tutulacağı, kimlik doğrulama işlemlerinin nasıl ve nerede yapılacağı, kullanıcılara sunulacak güvenlik seçeneklerinin kapsamı gibi birçok unsur için yapılan tercihler, kişisel hakların ihlaline yönelik riskler oluşturabilmektedir. Her ne kadar birçok üniversite yazılı ya da elektronik ortamda UES'nin kullanımına yönelik bir taahhünameyle bazı hukuksal sorumlulukları öğretim elemanları ile paylaşma yöntemini tercih etse de 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK, 2016) kapsamındaki tüm hukuksal sorumlulukların bu yöntemle öğretim elemanlarına devredilmesi mümkün olmamaktadır. Veri sorumluları ve üniversiteyi temsilen UES veri işleme faaliyetlerinden sorumlu uzaktan eğitim merkezi; UES üzerinde işlenecek veri türleri, işleme amacı, kullanım amaçları, veriyi kimlerin işleyeceği, verinin paylaşılıp paylaşılmayacağı, paylaşılacaksa kimlerle

paylaşılacağı ve ne kadar süreyle saklanacağına yönelik hususlara karar vermektedir. Bu çerçevede KVKK'nın 12'nci Maddesi gereğince veri sorumlusunun, UES üzerinden kaydedilen kişisel verilere hukuka aykırı olarak erişilmesini önleme ve yeterli düzeyde güvenliği temin etmeye yönelik gerekli her türlü teknik ve idari tedbirleri alma zorunluluğu bulunmaktadır (Kişisel Verileri Koruma Kurumu [KVK Kurumu], 2018a; KVKK, 2016).

Google, Microsoft gibi yurt dışı kaynaklı şirketlerin bulut hizmet sağlayıcılar aracılığıyla sunmakta olduğu web arayüzü ve veri depolama hizmetleri üzerinde, uzaktan eğitim merkezlerinin ve öğretim elemanlarının tam olarak denetimi ve kapsamlı güvenlik seçeneklerini kullanabilmesi mümkün olamamaktadır. Örneğin, Google Meet uygulamasında etkileşimli oturum linkine sahip olan herhangi bir kişinin, derse katılım sağlayan herhangi bir öğrencinin onayı ile derse girebilmesi mümkün olabilmektedir. Bu tür UES'lerde kullanılan toplantı yazılımlarının çoğunun güvenliği öncelemediği (O'Leary, 2020, s.5), istenmeyen misafirlerin etkileşimli derslere dâhil olabildiği (Morris, 2020) ve uygulamaların kullanıcıları bilgilendirmeksizin verileri diğer şirketlerle paylaştığına (Hamilton, 2020) yönelik düşünce ve endişelerin de arttığı görülmektedir. COVID-19 salgını sürecinde bu uygulamalarla ilgili olarak birçok zafiyetin ortaya çıktığı bildirilmektedir (Brough ve Martin, 2020, s.109). KVKK'nın (2016) 12'nci Maddesi ile ilişkili olarak bu tür bulut hizmetlerinin kullanımı göz önüne alındığında, veri sorumlusunun "...uygun güvenlik düzeyini temin etmeye yönelik gerekli her türlü teknik ve idari tedbirleri almak..." yükümlülüğünü yerine getirebilmesi de mümkün olamamaktadır. Hukuksal açıdan bakıldığında, UES içinde sıklıkla veri işleyen durumda olan bulut hizmet sağlayıcıların, KVKK kapsamında kişisel veri işleme faaliyetlerini veri sorumlusundan aldığı talimatlar doğrultusunda gerçekleştirmesi gerekmektedir. Kişisel veri işleme faaliyetlerine ilişkin hukuki yükümlülüklerin yerine getirilmesi konusunda KVKK veri sorumlusunu dikkate almaktadır (KVK Kurumu, 2018b, s.33-35). Uzaktan eğitim merkezi tarafından seçilerek sisteminin bir parçası haline getirilmiş olan bu servislere yönelik hukuksal sorumluluğun, alınan idari karar ya da taahhütname ile öğretim elemanlarına ve öğrencilere devredilmesinin KVKK düzenlemeleriyle bağdaşmadığı düşünülmektedir. Farklı teknik seçenekler sunulması ve öğretim elemanlarının kendi güven duydukları sistemleri tercih edebilmeleri halinde ise sorumluluğun öğretim elemanlarına bırakılmasının mümkün olabileceği değerlendirilmektedir.

UES üzerinden işlenen verilerin yurt dışı kaynaklı şirketlerin bulut hizmet sağlayıcılarına aktarılması konusunda hassasiyet gösterilmesi, kişisel hakların korunması açısından önem taşımaktadır. Verilerin yurt dışına aktarılmasına yönelik koşullar KVKK'nın (2016) 9'uncu Maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre ilgili kişinin açık rızasının bulunması halinde kişisel verilerin yurt dışına aktarılması mümkün olabilmektedir. Bunun dışında, KVKK'nın 5'inci maddesinin 2'nci fıkrası ile 6'ncı maddesinin 3'üncü fıkrasında belirtilen, ilgilinin açık rızası aranmaksızın kişisel verilerin işlenebileceği şartların varlığı halinde "yeterli korumanın bulunduğu ülkelere" veri aktarımının yapılması ya da yeterli

korumanın bulunmadığı ülkelere veri aktarımı için Türkiye'deki ve ilgili yabancı ülkedeki veri sorumlularının yeterli bir korumayı yazılı olarak taahhüt etmeleri ve KVK Kurulu'nun izninin bulunması gerekmektedir. KVKK'nın 9/3 Maddesinde, yeterli korumanın bulunduğu ülkelerin Kurulca belirlenerek ilan edileceği belirtilmektedir. Kurul bu konuda karar verirken; Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmeleri, iki ülke arasındaki karşılıklılık durumunu, her aktarımdaki kişisel verinin niteliği ile işleme amaç ve süresini, verinin aktarılacağı ülkedeki mevzuatın uygulanmasını ve verinin aktarılacağı ülkedeki veri sorumlusunun alınacak önlemlere ilişkin taahhüdünü değerlendirmektedir. KVKK'nın bu maddesinde belirtilen yeterli korumanın bulunduğu ülkelerin KVK Kurulu tarafından henüz belirlenmemiş olduğu dikkate alındığında, Kanun'da belirtilen hallerin varlığı halinde yurt dışı kaynaklı bulut ortamlarına veri aktarımı yapılabilmesi için KVK Kurulu'nun izninin alınması zorunlu hale gelmektedir. Bu nedenle öncelikli olarak UES'lerin kullanmakta olduğu bulut hizmet sağlayıcılara yönelik bilgilendirmelerin yapılması ve açık rızanın alınması önem taşımaktadır.

Belirli bir konu ile sınırlandırılmayan ve ilgili işleme sınırlı olmayan genel nitelikteki açık rızalar battaniye rızalar olarak kabul edilmekte ve hukuken geçersiz sayılmaktadır (KVK Kurumu, 2018b, s.27). Yöntem olarak açık rızanın hukuken geçerli olabilmesi için sistemin kullanımına yönelik işaretlenmesi zorunlu bir onay kutusu/butonu sunulmasının ötesinde, KVKK'nın 3'üncü Maddesi gereğince UES'in kullanımı ile sınırlı ve özgür irade ile karar verilmesine imkân sağlanan bilgilendirmeye dayalı bir rıza metni sunulmalıdır (KVK Kurumu, t.y., s.4) Elektronik ortam üzerinden de alınabilen açık rıza ile öğretim elemanları; işlenmesine izin verdiği verinin sınırı, kapsamı, gerçekleştirilme şekli ve süresini de belirleyebilmelidir. Açık rızanın temel unsurlarından biri olan belirli bir konu ile sınırlandırılma zorunluluğu; etkileşimli derslerin kayıt altına alınması, kaydın aktarılması, saklanması ve kaydın UES üzerinden yayınlanması açısından ayrı süreçler olarak değerlendirilmelidir. Öğretim elemanı ve öğrencilerin derse katılım sağlaması ve başlatılan ses ve/veya görüntü kayıt işleminin katılımcıların bilgisi dahilinde yapılmasına ilişkin açık rızanın normal süreç içinde yer aldığı değerlendirilebilir. Ancak kaydın saklanması ve tekrar izlenebilmesi amacıyla erişime açılması işlemleri gibi farklı süreçlere ilişkin kişisel hakların korunması için açık rızanın alınması ya da bu süreçlere yönelik tercihin öğretim elemanına bırakılmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı değerlendirilmektedir. Bununla beraber açık rızanın verilmesinin kişiye sıkı sıkıya bağlı bir hak olması nedeniyle, ilgili kişinin elektronik ortamda vermiş olduğu açık rızasını sistem üzerinden geri alabilme imkânı sağlanmalıdır (KVK Kurumu, 2018b, s.26).

UES ile kaydedilen ders videolarının öğrencilerin ders sonrasında da erişimine açık olabilmesi için merkezi veri depolama ortamlarının tercih edilmesi zorunluluk haline gelmektedir. Bu durumda, kullanılan bulut vb. depolama alanındaki kayıtlar üzerinde uzaktan eğitim merkezi teknik personelinin de tam erişim yetkisi bulunmaktadır. UES'yi kullanan öğretim elemanı, ilgili teknik personel grubu içinde kendisi ile aynı işlem yetkilerine sahip, ancak kendisi tarafından yetkilendirilmemiş ve çoğunlukla kimlerin erişim

sağlayabildiğini bilmediği ya da anlayamadığı bir depolama ortamını kullanmaktadır. Bu durum, KVKK'nın (2016) 11'inci Maddesinde düzenlenen, ilgili kişinin işlenen verileri hakkında bilgi talep etmesi halinde açıklanabilir olmalıdır. UES içinde yer alan içeriğin teknik olarak üçüncü şahısların erişimine açılması, öğretim elemanı ve/veya uzaktan eğitim merkezi teknik ekibinin kullanıcı yetkisi ile mümkün olabilmektedir. Depolama ortamlarındaki bu dosyalar üzerindeki teknik işlem yetkisini elinde bulunduran teknik personelin, KVKK kapsamında bu dosyaların güvenliğinin sağlanması sorumluluğu da bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, taahhütnameler ile öğretim elemanları ve öğrencilere hatırlatılan kişisel hakların ve kişisel verilerin korunması sorumluluğunun, KVKK kapsamında uzaktan eğitim merkezlerinin de sorumluluğu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilgili uzaktan eğitim merkezlerinin KVKK kapsamındaki sorumluluklarının da taahhütnamelerde yer alması ve KVKK'nın 10'uncu Maddesinde düzenlenmiş olan aydınlatma yükümlülüğünün yerine getirilmesi önem taşımaktadır. Aydınlatma yükümlülüğü çerçevesinde veri sorumlusu, veri sorumlusunun ve varsa temsilcisinin kimliği, kişisel verilerin hangi amaçla işleneceği, kişisel verilerin kimlere ve hangi amaçla aktarılabilirliği, kişisel veri toplamanın yöntemi ve hukuki sebebi ve KVKK'nın 11'inci maddesinde sayılan diğer haklara ilişkin bilgileri ilgili kişiye sağlamakla yükümlüdür. Bununla beraber, Kişisel Veri Güvenliği Rehberi (KVK Kurumu, 2018a) çerçevesinde teknik ve idari tedbirler alınmalıdır (KVK Kurulu, 2020).

Veri sorumluları ve veri sorumlusu adına UES üzerinde tasarım ve geliştirme işlemleri yapan uzaktan eğitim merkezi personeli ya da bilgi profesyonelleri tarafından alınması gereken önlemlere ilişkin olarak, KVK Kurulu (2020) tarafından alınan kararlara uyulması önem taşımaktadır. KVK Kurulu tarafından alınan bu kararlarda UES'lerde öğrencilerin ad ve soyadları gibi kişisel verileri ile ses ve görüntü gibi biyometrik veri kapsamında değerlendirilebilecek özel nitelikli kişisel verilerinin işlendiğine dikkat çekilerek, bu konuya ilişkin rehberlerin ve KVK Kurulu kararlarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede KVKK'nın (2016) 6'ncı Maddesinin 4'üncü Fıkrası ile 22'nci Maddesinin 1'inci Fıkrasının "ç" bendine istinaden KVK Kurulu'nun 31/01/2018 tarihli ve 2018/10 sayılı kararında, alınmasının gerekli olduğu vurgulanan önlemlerden bazıları şunlardır (KVK Kurulu, 2018);

- Verilerin güvenliğine yönelik sistemli, kuralları açık, yönetilebilir ve sürdürülebilir ayrı bir politika ve prosedürün belirlenmesi,
- Verilerin işleme süreçlerinde çalışan personel ile gizlilik sözleşmesi yapılması,
- Verilere erişim yetkisi bulunan personelin yetki kapsam ve sürelerinin açık olarak tanımlanması ve yetki kontrollerinin periyodik olarak yapılması,
- Verilerin kriptografik yöntemler kullanılarak saklanması ve kriptografik anahtarların güvenli ve farklı ortamlarda bulundurulması,

- Veriler üzerinde gerçekleştirilen tüm işlemlerin güvenli olarak işlem kayıtlarının oluşturulması,
- Verilerin bulunduğu ortamlara yönelik güvenlik testlerinin yapılması/yaptırılması ve test sonuçlarının kayıt altına alınması,
- Verilere erişim sağlamak için kullanılan UES'e ait kullanıcı yetkilendirmelerinin yapılması, güvenlik testlerinin düzenli olarak yapılması/yaptırılması ve test sonuçlarının kayıt altına alınması,
- Verilere uzaktan erişim sağlanırken en az iki kademeli kimlik doğrulama sisteminin kullanılması,
- Verilerin bulunduğu ortamlara yönelik fiziksel güvenlik önlemlerinin alınması,
- Verilerin aktarılması gerektiğinde şifreli olarak kurumsal e-posta adresiyle veya Kayıtlı Elektronik Posta (KEP) hesabı kullanılarak aktarılmasıdır.

Uzaktan eğitim sürecinde veri işleme konusunda izin ya da emir veren hukuk kuralına dayanarak yapılan işlemlerde, ilgili hukuk kuralının amacına göre veri işlenmesi ve veri sorumlularının ilgili kişilerin öngöremeyeceği biçimde hareket etmemeleri gerekmektedir. Aksi halde Türk Medeni Kanunu'nun (2001) 2'nci Maddesinde düzenlenen "dürüstlük kuralının" kişisel verilerin işlenmesi esnasında ihlal edilmesi söz konusu olabilmektedir. Dürüstlük kuralı gereğince veri sorumluları, ilgili kişilerin çıkarlarını ve malik beklentilerini göz önüne almalıdırlar (KVK Kurumu, 2018b, s.43). UES'lerin kalitesinin değerlendirildiği araştırmalarda (Çakmak, 2013); öğrencilerin en çok üniversitenin söz verdiği hizmeti doğru ve güvenilir olarak yerine getirmesi özelliğini önemli bulmaları, dürüstlük kuralının uygulama açısından önemini ortaya koymaktadır. Kapsayıcı bir özelliğe sahip olan dürüstlük ilkesi uyarınca, veri işleme faaliyetinin şeffaf olması ve veri sorumlusunun bilgilendirme ve uyarı yükümlülüklerine uygun hareket etmesi gerekmektedir (KVK Kurumu, 2018b).

UES'lerin öğrenci başarısı üzerinde etkili olan bir diğer unsuru da sınav süreçleri ile ilgilidir. YÖK (2020f) tarafından alınan kararda, üniversitelerde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı sınavlarının yüz yüze gerçekleştirilmeyeceği, üniversite yetkili kurullarınca tercih edilecek "dijital imkânlar" veya "ödev, proje gibi alternatif yöntemler uygulanarak" yapılacağı bildirilmektedir. Bununla beraber, YÖK (2020g) tarafından üniversitelerde dijital ortamda gerçekleştirilebilecek sınavların temel ilkeleri belirlenerek üniversitelere duyurulmuştur. Ancak bu kararlarda "şeffaflık ve denetlenebilirliğe" ilişkin olarak sadece dijital ortamların izin verdiği sınav güvenlik tedbirlerinin (soruların rastgele seçilmesi, tam ekran ve tarayıcı kilidinin işlevselleştirilmesi vb.) uygulanması ve ödev, proje ve araştırma raporlarının değerlendirilmesinde intihal tespit programlarının kullanılması önerilmektedir. Ancak sınava, ilgili öğrenci dışındaki kişilerin katılım sağlayarak soru-

ları cevaplandırması ile ödev ve projelerin öğrenci tarafından yapılmamış olma risklerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu durumda, ücret karşılığı ve benzeri şekilde sınav ya da ödevini üçüncü kişilerin yardımıyla tamamlayan öğrenciler ile sadece kendi imkânlarıyla başarılı olmaya çalışan öğrencilerin, yukarıda belirtilen tedbirlere rağmen eşit koşullarda değerlendirilemeyeceği açıktır. Sınavlarda öğrenci kameralarının açık olma zorunluluğu ve öğrencinin önceden bildirmiş olduğu coğrafi konumdan sınava girmesinin sağlanması ile alınan önlemlerin bir üst seviyeye taşınması mümkün olmakla birlikte, bu zorunlulukların tüm üniversiteler tarafından katı bir şekilde uygulanması ve takibinin teknik olarak sağlanması mümkün olamamaktadır. UES’de web kameralı çevrimiçi gözetleme sistemlerinin kullanımına yönelik katı kuralların uygulandığı ABD’de, öğrencilerin mahremiyet ile notları arasında seçim yapmaya zorlandığı yönünde görüşler bulunmaktadır (Harwell, 2020). Zira YÖK’ün (2020f) kararında da benzer bir vurgulama yapılarak, şeffaf ve denetlenebilir olmanın yanı sıra, öğrencinin bedeni ve ruhi sağlıklarını dikkate alan bir yaklaşım içinde olunması gerektiğinin de altı çizilmektedir. Ancak hukuksal açıdan sözlü sınavlarda olduğu gibi (Sezer ve Bilgin, 2010), çevrimiçi sınavlarda da öğrenci görüntü kaydının oluşturulması ve ödevlerin yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenciler tarafından etkileşimli derslerde sunularak kaydının oluşturulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle her ne kadar kopya çekmenin engellenmesi mümkün olmasa da en azından sınava doğru kişilerin katılımı ve hazırlanan ödev üzerinde öğrencinin mutlaka çalışması sağlanabilecektir. Diğer taraftan, uzaktan eğitimde bu tür ölçme değerlendirme sorunları dikkate alınarak, COVID-19 öncesinde “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar”ın YÖK (2014) tarafından düzenlendiği görülmektedir. Bu düzenlemenin 12’nci Maddesinde, dönem sonu sınavları ile bütünleme sınavlarının gözetimli olarak canlı veya elektronik ortamda yapılmasının esas olduğu ve gözetimsiz ara sınavların genel başarıya etkisinin uzaktan öğretimde %20’den fazla olamayacağı vurgulanmaktadır. Ancak COVID-19 sürecinde YÖK (2020f, 2020g) tarafından alınan kararlarla bu yaklaşımın daha esnek hale getirildiği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmada, COVID-19 salgını sürecinde yükseköğretim kurumlarının kullanmış oldukları UES’lerin kullanıcı hakları açısından ne tür riskleri oluşturduğu incelenmiştir. Üniversitelerin uzaktan eğitim konusunda yapmış oldukları duyurular, bilgilendirme metinleri ve uyarılar göz önüne alındığında, hukuksal açıdan özellikle telif haklarının ve kişisel verilerin korunması konularına dikkat çekildiği ve risklerin bu konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çerçevede, çalışmada UES uygulamalarının hukuksal koşulları değerlendirilerek mevcut durumun ortaya konulması ile birlikte, eğitim kurumları, uzaktan eğitim süreçlerinde sorumluluk üstlenen bilgi profesyonelleri ve kullanıcılara yönelik farkındalığın oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. COVID-19 salgını sürecinde Türkiye'deki üniversitelerin UES'ye geçişi ve bu süreci yönetimi nasıl olmuştur?
2. UES'lerde öğretim elemanları ve öğrencilere ilişkin hukuksal sorumluluklar nelerdir?
3. UES'lerde, UES yöneticileri, UES süreçlerinde sorumluluk alan bilgi profesyonelleri ve/veya veri sorumlularına ilişkin hukuksal sorumluluklar nelerdir?
4. Üniversitelerin UES'lerinde kişisel hakların korunmasına yönelik yaklaşımı ve izlemiş olduğu yöntemler, hukuksal sorumluluklar ve mevzuat ile uyumlu mudur?
5. Üniversiteler COVID-19 salgını sürecinde kişisel hakların korunmasına yönelik hukuksal sorumluluklara ilişkin yeterli güvenlik önlemlerini almışlar mıdır?
6. COVID-19 salgını sürecinde Türkiye'deki üniversiteler kişisel hakların korunmasına yönelik olarak nasıl bir tutum izlemiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

COVID-19 salgını sürecinde yükseköğretim kurumlarının kullanmış oldukları UES'lerin kullanıcı hakları açısından ne tür riskler oluşturduğunun ortaya konulmasını sağlayan bu çalışmada betimleme/tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimleme/tarama modeli, araştırmaya konu olan ve geçmişte veya halen var olan bir durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012, s.77).

Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de 2019-2020 eğitim-öğretim yılında aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 70 vakıf ve 126 devlet üniversitesi ile 4 vakıf meslek yüksek okulu olmak üzere toplam 200 üniversite oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçme yöntemine başvurulmamış, araştırma konusu ile ilgili tüm birimlerin araştırmaya dahil edilmesi olarak tanımlanan tam sayım yöntemi (Lin, 1976, s.164) kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma evreninde yer alan üniversitelerin belirlenmesinde YÖK (2020h) tarafından hazırlanan "COVID-19 Bilgilendirme" platformundan yararlanılmıştır. Pandemi sürecinde üniversitelerimizdeki çalışmalar başlığı altında üniversite isimlerinin ve ilgili üniversitenin çalışmalarına erişimi sağlayan bağlantının yer aldığı bu platformda toplam 207 üniversiteye yer verilmektedir. Ancak bu platformda yer alan 7 üniversitenin 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmediği belirlenmiştir. Bu nedenle, bu 7 üniversite araştırma evreninden çıkartılmış ve pandemi sürecinde aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 200 üniversite araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Elektronik ortamlarda kişilik haklarının ihlaline neden olan birçok unsur bulunmaktadır. UES özelinde ise kişilik haklarına ilişkin kişisel verilerin korunması ve haksız fiil boyutu ile telif hakları hukukuna yönelik ihlallerin öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada öncelikle UES’lerde işlenen, kişinin üzerinde hak sahibi olduğu ve aynı zamanda kişisel değer olarak görülen bilgilerin hukuksal koşullarına ilişkin detaylı bilgi verilmiştir. Bu kapsamda öğretim elemanları ve öğrencilere ilişkin hukuksal sorumluluklar ile UES yöneticileri ve veri sorumlularına ilişkin hukuksal sorumluluklar ayrı alt başlıklar halinde irdelenmiştir. YÖK tarafından konuya ilişkin olarak alınan kararlar ve yönetmelikler ile KVK Kurumu tarafından alınan kararlar ve rehberler incelenerek, çalışmada ağırlıklı olarak dikkate alınacak hususlar belirlenmiştir. Çalışmada hukuksal koşullar ve ilgili kurumların almış olduğu kararlar ile üniversitelerin uzaktan eğitim uygulamaları karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve kişisel hakların korunmasına yönelik eksiklikler ortaya konulmuştur. Çalışma kapsamında kurumların zarar görmemesi amacıyla isimleri gizli tutulmuş, sadece örnek yaklaşımların olduğu üniversitelerin uzaktan eğitim merkezi portallarının adresleri dipnot bölümünde verilmiştir.

Araştırma kapsamında 200 üniversiteden verilerin toplanması için, üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri ya da ilgili birimleriyle e-posta ve telefon aracılığıyla irtibat kurularak bilgi alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle araştırma evreninde yer alan üniversitelerden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 20 üniversite ile telefon aracılığıyla irtibata geçilmiştir. Bu görüşmelerde kendilerinden e-posta üzerinden belge paylaşım yoluyla ya da telefon ile araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplanıp toplanamayacağı sorulmuştur. Ancak bu yöntemlerle ulaşılan 20 üniversitenin 18’i, araştırma amaçlı olarak uzaktan eğitim sistemleri ve uygulamalarına ait verebilecekleri tüm bilgilere, bilgilendirme sayfaları üzerinden çevrimiçi erişim sağlanabileceğini belirtmişler ve bu nedenle araştırmaya herhangi bir ilâve bilgi sunarak katkı sağlamayı reddetmişlerdir. Görüşme yapılan 20 üniversitenin ikisi ise bilgilendirme sayfalarında yer alan bilgilerden daha fazlasını (kurum içi yazışmalar vb.), sistem güvenliği ve gizlilik nedeniyle paylaşamayacaklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırma verilerinin tamamının üniversite uzaktan eğitim merkezleri ya da ilgili birimlerin hazırlamış oldukları ve herkesin erişimine açık çevrimiçi bilgilendirme sayfaları üzerinden elde edilmesine karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla öncelikle YÖK (2020h) tarafından hazırlanan “COVID-19 Bilgilendirme” platformundan yararlanılarak, araştırma evreninde yer alan üniversitelerin COVID-19 sürecinde yaptıkları çalışmalara ilişkin bilgilerin sunulduğu web sitelerinin adresleri belirlenmiştir. Bu işlemin ardından araştırma evreninde yer alan her üniversite için ilgili web sitesi ziyaret edilmiş, bu sitede “Uzaktan Eğitim Faaliyetleri” başlığı altında üniversitede yürütülen senkron ve asenkron eğitim faaliyetlerine ilişkin açıklamalar incelenmiştir. Bu aşamada üniversitenin uzaktan eğitim

sürecinde kullandığı UES ve bu sistem kapsamında kullanılan uygulamalara (yazılımlara) ilişkin veriler toplanmıştır. Üniversiteler tarafından hazırlanmış olan bu web sitelerinde üniversitelerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin genel açıklamalar sunulmakla birlikte, bu açıklamaların tamamında uzaktan eğitim uygulama esasları gibi detaylara yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle, bu aşamada elde edilen verilerin teyit edilmesinin yanı sıra, uzaktan eğitim sürecine ilişkin detayların elde edilebilmesi amacıyla araştırma evreninde yer alan her üniversitenin UES ve uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezi web sitesi ziyaret edilerek bu sitelerde uzaktan eğitim sürecine ilişkin yer alan açıklamalar, haber ve duyuru metinleri, öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik hazırlanmış kullanım kılavuzları (rehberler) ve uzaktan eğitim uygulama usul ve esaslarına ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Bu kapsamda kullanılan UES türlerine ve senkron ders (canlı sınıf) platformlarına ve bu sistemlerin kullanımında kişisel verilerin korunması ve telif haklarına yönelik herhangi bir açıklamanın sunulup sunulmadığına ilişkin veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde yüzde (%) ve frekans (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmış, analiz sürecinde "Microsoft® Excel® 2019" programı kullanılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda, üniversitelerde kullanılan UES türleri, üniversitelerde kullanılan senkron ders platform türleri, üniversite taahhütnamelerinde UES veya senkron ders platformlarında paylaşılan içeriklere ilişkin fikri mülkiyet haklarının korunması konusuna doğru bir yaklaşımla yer verilip verilmediği, üniversitelerin bilgilendirme platformlarında UES üzerinde işlenen kişisel verilerin korunmasına yönelik gerekli ve yeterli uyarıların yapıp yapılmadığı, UES'ye ilişkin olarak alınması istenen önlemlerin ve uygulamaların kişisel hakların korunması açısından hukuka uygun olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin yer aldığı çevrimiçi bilgilendirme sayfalarının bağlantı adresleri uzaktan eğitim süreci içinde değişebilmekte ve ilgili dokümanlara erişim açısından sorunlar meydana gelebilmektedir. Çalışma içinde verilen örneklerle ilişkin erişim adresleri, araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla aktif olan erişim adresleridir. Çalışmanın ana veri kaynağı olan çevrimiçi bilgilendirme sayfalarında da devam eden uzaktan eğitim süreci içinde güncellemelerin olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca gizlilik ve güvenlik gerekçeleriyle çevrimiçi bilgilendirme sayfalarında ve duyurularda yer almadığı için bu çalışmada incelenemeyen kurum içi yazışma ve bilgilendirmelerin olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile dikkat çekilen hususlar ve çalışmada sunulan öneriler, araştırma kapsamında çevrimiçi bilgilendirme sayfalarından elde edilen bulgulara dayanmaktadır.

Bulgular ve Tartışma

Üniversitelerde Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemleri ve Senkron Ders Platform Türleri

COVID-19 salgını sürecinde üniversitelerde kullanılan UES türlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

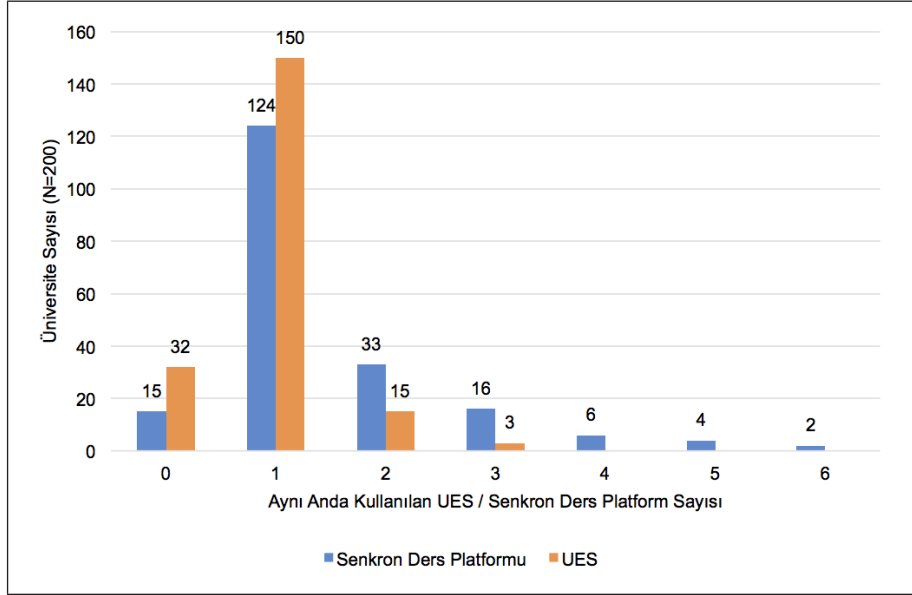
Tablo 1

Üniversitelerde Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi (UES) Türleri

UES Türü	n	%
Moodle	70	35,0
ALMS	55	27,5
Üniversitenin geliştirdiği UES ^a	23	11,5
Google Classroom	21	10,5
Canvas	11	5,5
Sakai	5	2,5
Edmodo	5	2,5

^a “Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi” veya “Bilgi İşlem Daire Başkanlığı” tarafından geliştirilmiş olan öğrenme yönetim sistemleri veya öğrenci bilgi sitelerini UES olarak kullanan üniversiteler

Tablo 1 incelendiğinde; üniversiteler tarafından en fazla tercih edilen UES’nin, açık kaynak kodlu bir yazılım olan Moodle sistemi (n=70, %35,0) olduğu görülmektedir. Moodle, dünyada pek çok ülkede ve Türkiye’de birçok eğitim kurumu ve eğitimci tarafından kullanılan ve küresel çapta yükseköğretim kurumlarının %60’ından daha fazlası tarafından tercih edilen bir UES’dir (Moodle, 2020). Moodle sistemini sırasıyla; ALMS (n=55, %27,5), üniversitelerin kendi bünyelerinde uzaktan eğitim merkezleri veya bilgi işlem daire başkanlıkları tarafından geliştirilmiş/uyarlanmış UES’ler (n=23, %11,5) ve Google Classroom (n=21, %10,5) takip etmektedir.

Şekil 2*Üniversitelerde Kullanılan UES ve Senkron Ders Platformlarının Dağılımı*

Bu noktada, Şekil 2’de gösterildiği üzere, Tablo 1’de yer alan UES’lerden sadece birini (n=150) veya birkaçını (n=18) aynı anda kullanan üniversiteler olduğu gibi, bu UES’lerden herhangi birini kullanmayan üniversiteler (n=32) de bulunmaktadır. Herhangi bir UES kullanmayan üniversiteler, uzaktan eğitim sürecinde sadece senkron ders platformlarını kullanmaktadır. Bu nedenle uzaktan öğretim sürecinde UES kullanmayan üniversitelerin sayısı ile Tablo 1’de yer alan UES’lerden herhangi birini kullanan üniversitelerin sayıların toplamı, araştırma evreninde yer alan toplam üniversite sayısından farklıdır.

COVID-19 salgını sürecinde üniversitelerde kullanılan senkron ders platformu türlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2*Üniversitelerde Kullanılan Senkron Ders Platform Türleri*

Senkron Ders Platformu	n	%
Zoom	57	28,5
Perculus	46	23,0
Microsoft Teams	45	22,5
Adobe Connect	43	21,5
BigBlueButton	32	16,0
Google Meet	29	14,5
Blackboard Collaborate	17	8,5
Skype	12	6,0
Youtube	10	5,0
Whatsapp	3	1,5

Tablo 2 incelendiğinde; üniversiteler tarafından en fazla tercih edilen senkron ders platformunun Zoom (n=57, %28,5) olduğu görülmektedir. Zoom, bulut bilişim teknolojisi ile kullanıcılarının ses ve/veya görüntü paylaşarak çevrimiçi görüşmeler, toplantılar vb. etkinliklerin düzenlemesine imkân tanıyan bir uygulamadır. Zoom uygulamasını sırasıyla; Perculus Plus (n=46, %23,0), Microsoft Teams (n=45, %22,5), Adobe Connect (n=43, %21,5) ve BigBlueButton (n=32, %16,0) uygulamaları takip etmektedir.

Bu noktada, Şekil 2’de gösterildiği üzere ve Tablo 1’de gösterilen UES’lerin kullanımına benzer şekilde, Tablo 2’de yer alan senkron ders platformlarından sadece birini (n=124) veya birkaçını (n=61) aynı anda kullanan üniversiteler olduğu gibi, bu platformlardan herhangi birini kullanmayan ve sadece UES üzerinden asenkron şekilde uzaktan eğitim sürecine devam eden üniversitelerin de (n=15, %7,5) bulunduğunu belirtmekte fayda vardır. Bu nedenle uzaktan öğretim sürecinde senkron ders platformu kullanmayan üniversitelerin sayısı (n=15) ile Tablo 2’de yer alan platformlardan herhangi birini kullanan üniversitelerin sayılarının toplamı, araştırma evreninde yer alan toplam üniversite sayısından farklıdır.

Web tabanlı UES’ler COVID-19 salgını süreci öncesinde de kullanılmakla birlikte, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bu süreçte UES’lerden beklentilerde bazı farklılıkların oluştuğunu söylemek mümkündür. Örneğin; ideal UES modellerinin senkron/etkileşimli eğitim özelliği olmakla birlikte, sunduğu en önemli avantajlar arasında sanal bir kampüs oluşturulması ve asenkron eğitim imkânının olması gösterilmektedir (Al ve Madran, 2004). COVID-19 salgını sürecinde ise kaynaklara asenkron erişim konusunda sağlanan esnekliğin yanı sıra, mümkün olduğunca yüz yüze eğitimde sağlanan senkron ders işleme koşullarının sağlanmasının hedeflendiği görülmektedir.

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, üniversitelerin %82,5’i (n=185) en az bir senkron bir ders platformunu kullanmaktadır. Bununla beraber, YÖK (2020e) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarında da COVID-19 salgını sürecinde canlı ders uygulaması gerçekleştiren üniversitelerin %37’sinin tüm derslerde, %18’inin de belli derslerde canlı ders uygulamasını zorunlu tuttuğu görülmektedir. Salgın süreci öncesinde kıyasla UES’lerden beklentideki bu değişimin, günümüz iletişim teknolojileri ile artan bant genişliği kullanımına bağlı olarak şekillendiği değerlendirilmektedir. Bununla beraber, 2004 yılı itibarıyla 79 üniversitenin 5’i uzaktan eğitim programına sahip iken (Al ve Madran, 2004), COVID-19 salgını sürecindeki ilk iki haftada 200 üniversitenin 187’sinin (%93,5) uzaktan öğretime geçiş süreçlerini tamamlamış olması (YÖK, 2020e), uzaktan eğitimin bir zorunluluğa dönüştüğünü göstermektedir. Diğer taraftan, Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulan araştırma bulguları ile YÖK (2020e) tarafından yapılan anket çalışmasının bulguları arasındaki farklılık dikkate alındığında, üniversitelerin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim platformlarındaki güncelleme ve iyileştirme çalışmalarını aralıksız devam ettirmiş olduklarını söylemek mümkündür.

Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Telif Haklarının Korunması

UES’lerde senkron ve asenkron eğitim için üretilen ders içeriklerine yönelik telif haklarının korunması amacıyla ne tür önlemlerin alındığına ilişkin düzenlemeler incelendiğinde; araştırma evreninde yer alan 200 üniversitenin %11’inin (n=22) öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik hazırlanmış kullanım kılavuzlarında veya uzaktan eğitim uygulama usul ve esaslarına ilişkin dokümanlarda konuya ilişkin bir taahhünameye yer verdikleri görülmektedir. Bu üniversitelerin UES kullanım taahhünameleri gereğince, öğretim elemanları ve öğrenciler FSEK (1951) hükümlerine uygun olarak UES’nin kullanılmasını kabul etmiş sayılmaktadırlar. Buna göre öğretim elemanları ve öğrencilerin, FSEK kapsamına giren hiçbir içeriği sahiplerinden izin almaksızın kullanamayacağı, içeriğin kullanılması halinde ise doğacak sorumluluğun öğretim elemanları ve öğrencilere ait olduğu belirtilmektedir. Ancak bu taahhünamelerde eğitim ve öğretim amacıyla eser sahibinin meşru menfaatlerine zarar vermeden ve/veya eserden normal yararlanmaya aykırı olmamak şartıyla hangi ölçüde yararlanılabileceğine yönelik herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu taahhünamelerde genel menfaat gerekçesiyle eğitim ve öğretime yönelik olarak FSEK içinde düzenlenen istisnaların göz ardı edildiği görülmektedir. Bu eksikliğin nedeninin, UES’nin altyapısını tasarlayan ve/veya bu sistemleri işleten personelin, içeriğe yönelik hukuksal sorumlulukları içeriği sağlayan ders sorumlusuna bırakmak istemesinin olabileceği düşünülebilir. Ancak bu çerçevede oluşturulan taahhüname, FSEK kapsamında öğretim elemanlarına tanınan eğitim istisnasının önüne geçerek, eser sahibinin haklarını korumaya yönelik katkı yaklaşımın bir örneği haline gelebilmektedir. Buna karşın bazı üniversitelerin², mümkün olduğunca dış kaynaklı doküman ve resimler için sadece ve doğrudan bağlantı adresinin verilmesini

2 http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/bilgiislem/ukey/ukey_c.pdf

önererek bu konudaki risklerin en aza indirilmesini amaçladıkları görülmektedir. Bununla beraber, bazı üniversitelerin³ uzaktan eğitim sürecine ilişkin hukuksal çerçevede yayımlanmış oldukları uygulama esaslarında FSEK ve veri koruma konusundaki uyarılara yer verdiği görülürken, bazı üniversitelerin⁴ FSEK dışında herhangi bir bilgilendirme ya da uyarıya yer vermedikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra hukuksal sorumluluklarla etik kurallara uyum arasında ikilemde kalan, telif haklarına uyum sağlamanın etik çerçevede değerlendirildiği ve bu konudaki yasal yükümlülüğün öğretim elemanına ait olduğunu ifade eden uyarı metinlerinin yayımlandığı görülmektedir. Araştırma evreninde yer alan 200 üniversitenin 22'si (%11) öğretim elemanlarını, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersleri takip edebilmesi amacıyla kullanılan video, resim vb. görsel ve işitsel ders materyallerinin oluşturulmasında ve uzaktan öğretim sürecinde kullanılan UES veya senkron ders platformlarında paylaşılmasında fikri mülkiyet haklarının korunmasına yönelik gerekli özeni göstermeleri gerektiği konusunda uyarılmaktadır.

Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Kişisel Verilerinin Korunması

UES'lerde senkron ve asenkron eğitim kapsamında öğretim elemanlarının ve/veya öğrencilerin kişisel verilerinin korunması amacıyla ne tür önlemlerin alındığına ilişkin düzenlemeler incelendiğinde; araştırma evreninde yer alan 200 üniversitenin sadece 30'unun (%15) uzaktan eğitim sürecinde KVKK'ya (2016) özen göstermeleri gerektiği konusunda öğrenci veya öğretim elemanlarını uyardıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanlarına, öğrencilerin görüntülerinin olduğu video gibi ders materyallerinin, öğrencilerin açık rızası alınmadan hiçbir sanal ortamda paylaşılmaması gerektiği konusunda uyarılar yapılmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilere de uzaktan öğretim süresince oluşturulan tüm ders materyalleri ile video, ses ve görüntü kayıtlarının, KVKK kapsamında öğretim elemanının kişisel verisi olduğu ve bu verilerin COVID-19 salgını sürecinde öğrenciler ile paylaşılmış olduğu hatırlatılmaktadır. Öğrencilere, ders anlatım sürecinde kendileri ile paylaşılmış olan ve öğretim elemanlarına ait kişisel verilerin korunmasına özen göstermeleri ve bu verilerin herhangi bir sanal ortamda paylaşılmaması ve tedavüle sokulmaması gerektiği konusunda uyarılar yapılmaktadır. Ancak, kişisel verilerin korunması yönünde öğrenci veya öğretim elemanlarına bilgilendirme yapan 30 üniversitenin 12'sinde bu tür haklara yönelik ihlallerinin oluşması halinde üniversitenin herhangi bir hukuki/cezai sorumluluğunun olmadığı ve bu husustaki tüm sorumluluğun ilgili kişi/kişilerde bulunacağı belirtilmektedir. KVKK'nın (2016) 12'nci Maddesi gereğince veri sorumlusu tarafından alınması gereken teknik ve idari önlemlerin alınmadığı her koşulda, bu tür ifadelerle üniversitelerin risk ve sorumlulukları tamamen transfer edemeyecekleri açıktır. Çalışmada hukuksal koşulların açıklandığı bölümde belirtildiği gibi, öğrencilerin ve veri sorumlularının kişisel verilerin korunmasına yönelik farklı sorumlulukları bulunmaktadır. Örneğin; bazı üniversitelerin⁵ UES kullanım esasla-

3 <https://www.eskisehir.edu.tr/duyurular/i-1585906283>

4 <https://erbakan.edu.tr/evdekal/sayfa/9231>

5 <https://egeaders.ege.edu.tr/mod/page/view.php?id=299&lang=en>

rında belirtildiği gibi KVKK'ya aykırı olan bilgilerin sistem üzerinde bulunduğu fark edildiğinde, sistem yöneticileri tarafından içeriğin yayından kaldırılması, üst yönetime bilgi verilmesi ve gerekli hallerde işlem kayıtlarının adli mercilere verilmesi gibi sorumlulukların belirlenmiş olması önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, kişisel verilerin korunmasına ilişkin sorumlulukları tamamen transfer etme arayışında olan üniversitelerin bilgilendirme metinlerinde kullanılan ifadelerin aynı cümlelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, üniversitelerin birbirinden etkilenecek bu metinleri oluşturdukları izlenimini oluşturmaktadır.

KVKK'ya (2016) uygun olarak UES'lerde işlenen verilerin amacını ve işleme vasıtalarını belirterek, veri sahibinin haklarına ilişkin bilgilerin sunulduğu uzaktan eğitim aydınlatma metnini yayımlayan az sayıda da olsa üniversiteler⁶ bulunmaktadır. Benzer şekilde, sorumluluğu transfer etme amacında olmayan bazı üniversitelerin⁷ de öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış olduğu taahhütnameler ile uzaktan eğitim kapsamında hazırlanan ve paylaşılan tüm ders materyallerin kişisel veri niteliğinde olduğunu ve bunların açık rıza olmadan üçüncü kişilerle paylaşılamayacağını belirttikleri görülmektedir. Bu kapsamda kişisel verilerin korunmasına yönelik öğretim elemanlarına ve/veya öğrencilerine bilgilendirme yapan bazı üniversitelerin⁸; özellikle KVK Kurulu'nun (2020) uzaktan eğitim platformları hakkındaki kamuoyu duyurusuna atıfta bulunarak bilgilendirme yapmış olmasını, KVK Kurulu'nun bu duyurusunun yarattığı farkındalığın önemli bir yanısıması olarak değerlendirmek mümkündür.

Öğretim elemanlarına ve öğrencilere yönelik olarak kişisel verilerin korunması konusunda yapılan bazı bilgilendirme metinlerinde, kurumsal e-posta hesapları üzerinden uzaktan eğitim amacıyla erişilen platformlara ilişkin kullanım istatistikleri arasında özel görüşmelerin kayıtlarının da tutulduğu bilgisi yer almaktadır. Bu bilgilendirme metinlerinde özel görüşmeler için kişisel e-posta hesaplarının kullanılması önerilirken, kurumsal e-posta hesaplarındaki kişisel verilerden üniversitenin sorumlu olmadığı belirtilmektedir. Bu durumda veri sorumlusunun, kullanım istatistiklerini özel görüşmelere ilişkin bilgilerden nasıl ayrı bir şekilde koruyacağını ve meydana gelen veri hırsızlığına bağlı olarak mı kendisini sorumlu hissedeceğini belirsiz olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu konuya ilişkin olarak KVK Kurulu'nun (2018) kararında, UES üzerinden işlenen verilerin aktarılma süreçlerinde kurumsal e-posta adresi ya da KEP hesabının kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak bazı üniversitelerin kullanmakta olduğu kurumsal e-posta hesaplarının da yurt dışı merkezli hizmet sunucuları (Google Gmail vd.) üzerinden oluşturulmuş olması, bu gerekliliğin nasıl sağlanacağı açısından düşündürücüdür.

6 [https://api.hacibayram.edu.tr/files/1/Hac%C4%B1bayram%20AHBV/uzaktan-egitim\(tr-TR\)/HBV%20UZAKTAN%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20ayd%C4%B1nlatma%20metni%20\(1\).pdf](https://api.hacibayram.edu.tr/files/1/Hac%C4%B1bayram%20AHBV/uzaktan-egitim(tr-TR)/HBV%20UZAKTAN%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20ayd%C4%B1nlatma%20metni%20(1).pdf)

7 <https://www.thk.edu.tr/wp-content/uploads/2020/04/TAAHH%C3%9CTNAME-1.docx>

8 https://uzem.usak.edu.tr/menu/6478#kisisel_verilerin_korunmasi_kanunu

UES'lerde kişisel verilerin korunmasına ilişkin bir diğer önemli hususun da üniversitelerin verilerin depolanması için tercih ettikleri ortamlara ilişkin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, araştırma evreninde yer alan bazı üniversitelerin yerel sisteme (sunuculara) yük getirdiği gerekçesiyle çekilen ders videolarının Youtube, Google Drive ve Microsoft One Drive gibi yurt dışı kaynaklı ortamlara taşınması konusunda tercih yaparken, hukuksal koşulları ve kişisel hakları göz önünde bulundurmadıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, öğretim elemanlarına ders videolarının yurt dışı kaynaklı bu tür ortamlara taşınması konusunda herhangi bir uyarıda bulunmayan, ancak UES'ye ilişkin sık soruların bölümünde sisteme eklenecek olan videoların nerede barındırıldığına/depolandığına bir önemi olmadığını ifade eden üniversitelerin bulunduğu görülmektedir. Bundan farklı olarak, boyutu 100 MB'ı aşan verilerin yurt dışı kaynaklı ortamlara taşınması konusunda öğretim elemanlarına yönlendirme yapan, ancak içeriğin kişisel verilerin korunması konusunda ihlal oluşturmayacak şekilde hazırlanmasına dikkat çeken üniversiteler de bulunmaktadır. Bazı üniversitelerin⁹ ise ders materyallerinin Youtube vb. sosyal paylaşım sitelerinde herkese açık şekilde paylaşılması ve aynı zamanda sınıf ve öğrenci görüntüsü olan videoların KVKK (2016) kapsamında öğrencilerin açık rızası alınmadan hiçbir sanal ortamda paylaşılması hususuna özen gösterilmesine dikkat çektikleri görülmektedir. Benzer şekilde; Microsoft Teams, Zoom gibi veri merkezi yurt dışında olan platformlar kullanılarak veri aktarımı yapılması halinde bu durumun KVKK'nın 9'uncu Maddesinin ihlali anlamına gelebileceğine dikkat çeken üniversiteler¹⁰ olduğu gibi bu koşulları göz önüne alarak UES kapsamındaki tüm verileri üniversite kontrolündeki sunucularda bulunduran üniversiteler¹¹ de bulunmaktadır. Bu çerçevede, daha önce bahsi geçen Tablo 1'de de görüldüğü üzere, araştırma evreninde yer alan 200 üniversitenin 23'ü (%11,5), UES sunucularını kendi kontrolünde yaptırmaktadır. Şüphesiz UES'ler üzerinde kişisel verilerin bulunduğu ve kişisel hakların ihlaline yönelik en fazla risk içeren unsurlar, yurt dışı kaynaklı olarak hizmet sunan ve canlı ders videolarının işlendiği platformlardır. Daha önce bahsi geçen Tablo 2'de de görüldüğü üzere Perculus platformu haricinde, üniversiteler tarafından tercih edilen senkron ders platformlarının tamamının yurt dışı kaynaklı olarak hizmet sunan platformlar olduğunu söylemek mümkündür.

Genel itibarıyla senkron dersler için yurt dışı kaynaklı olarak hizmet sunan platformlar tercih edilirken; birçok üniversite tarafından kullanılan Google Meet gibi uygulamaların bulut ortamlarına aktarmış olduğu verilerin saklanma koşulları (Google Cloud, 2020a) incelendiğinde, ilgili kuruluşlar tarafından gerekli güvenlik önlemlerinin ISO 27001, ISO 27017, ISO 27018 ve SSAE16 / ISAE 3402 gibi uluslararası bilgi güvenliği standartlarına uygun olarak alındığı ve güvenlik stratejisinin bir parçası olarak kriptografik yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bununla beraber, varsayılan olarak kullanımda olmayan verilerin kriptografik yöntemlerle saklanması, kimliğe duyarlı

9 <https://its.metu.edu.tr/uzaktanegitim/>

10 <https://www.gtu.edu.tr/kategori/3687/0/display.aspx?languageld=1>

11 http://korona.test.gelisim.edu.tr/uzaktan-ogretim-faaliyetleri#accordion_100

vekil sunucu kullanım seçenekleri ve 24 Ekim 1995 tarihli 95/46/EC sayılı Veri Koruma Direktifi'nin yerini alarak 25 Mayıs 2018'de yürürlüğe giren GDPR'a uyum taahhüdünde bulunması (Google Cloud, 2020b) nedeniyle bu tür platformların kullanımı tercih sebebi olabilmektedir (Google Cloud, t.y.). Ancak yeterli korumanın bulunduğu ülkeler KVK Kurulu tarafından belirlenmediği sürece, yeterli bir korumanın sağlandığının ilgili platform tarafından yazılı olarak taahhüt edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle KVK Kurumu (2020a) tarafından örneği sunulan ve asgari şartların belirtildiği bir sözleşmenin 6698 sayılı Kanun'un 12'nci Maddesinin 2'nci fıkrasına istinaden yapılması önem taşımaktadır. KVK Kurumu'nun (2020b) yayımlanmış olduğu "Yurt Dışına Kişisel Veri Aktarımında Hazırlanacak Taahhütnamelerde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara İlişkin Duyuru" ile bu konuya açıklık getirdiği görülmektedir. Ancak araştırmada Türkiye'deki üniversiteler ile UES'ler üzerinden işlenen kişisel verilerin yurt dışı kaynaklı bulut ortamlarına aktarılmasına yönelik özel bir sözleşmenin yapılmadığı görülmektedir. Bununla beraber, UES üzerinden işlenen verilerin başka bir gerçek veya tüzel kişi tarafından işlenmesi hâlinde veri sorumlularının da gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik olarak bu kişilerle birlikte müştereken sorumluluğu bulunmaktadır (KVK Kurumu, 2018a). KVK Kurulu'nun (2020) dikkat çektiği gibi, veri depolama işlemlerinin yurt dışı kaynaklı bulut ortamlarında yapılmasına bazı üniversitelerin¹² mesafeli olduğu görülmektedir. Veri güvenliğinin sağlanmasına yönelik sorumluluk bilinciyle bu üniversitelerin, kendi UES altyapısını oluşturmak amacıyla Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ile iş birliği içinde UES'nin teknik altyapısını kullanıma sunan üniversitelerden destek aldıkları görülmektedir.

UES üzerinden oluşturulan verilere yönelik tüm erişim işlemleri, sistemin kullanım amacına uygun olarak uzaktan yapılmaktadır. Bu tür uzaktan erişimin gerekli olduğu uygulamalarda, KVK Kurulu'nun (2018) kararı gereğince en az iki kademeli kimlik doğrulama sisteminin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca kişisel veri güvenliği rehberinde (KVK Kurumu, 2018a) de bulut ortamında depolanan verilere uzaktan erişim için iki kademeli kimlik doğrulama kontrolünün uygulanması önerilmektedir. Bununla birlikte, birçok üniversitenin kullanmakta olduğu Google Meet vb. platformların sunduğu güvenlik seçenekleri arasında erişim için iki kademeli kimlik doğrulama sisteminin kullanılabilmesi belirtilmektedir (Lakshminarayanan ve Hashim, 2020). Ancak araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin bilgi ve belgelerinden, iki kademeli kimlik doğrulama sisteminin kullanıldığına yönelik herhangi bir bulgu elde edilememiştir. Buna karşın, araştırma evreninde yer alan 200 üniversitenin 44'ünde (%22) UES veya senkron (canlı) ders platformlarına giriş için öğrenci ve/veya öğretim elemanlarına tanımlanan kullanıcı adlarında ve şifrelerinde öğrencinin/öğretim elemanının adı ve soyadı, öğrenci numarası, sicil numarası veya T.C. kimlik numarası gibi kolaylıkla ulaşılabılır ya da tahmin edilebilir kişisel verilerin tamamına veya bir kısmına yer verildiği görülmektedir. Bazı üniversiteler kullanıcı adı ve şifresi olarak T.C. kimlik numaralarının kullanımı için altyapı değişikliği yaparken, bu kararı KVKK (2016) kapsamında yapılan

12 <http://www.ohu.edu.tr/oidb/manset/12429>

çalışmalar sonucunda almış olduklarını belirtmektedirler. UES'lere erişim konusunda KVK Kurulu'nun (2018) kararında belirtilen hususlara uyum konusunda bu üniversitelerin gerekli hassasiyeti göstermedikleri açıktır. Ayrıca veri sorumlularının almaları gereken güvenlik önlemleri kapsamında değerlendirildiğinde, bu tür yaklaşımların sistem erişimi açısından güvenlik zafiyetlerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen uzaktan eğitim portalları ve kullanıcı taahhütnamelelerinde, UES üzerinde verilere erişim yetkisine sahip kullanıcıların kimler olduğu, yetki kapsamlarının ve sürelerinin nasıl tanımlandığının açık olarak belirtilmediği görülmektedir. KVK Kurulu'nun (2018) "özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde veri sorumlularınca alınması gereken yeterli önlemler" ile ilgili almış olduğu 31/01/2018 tarihli ve 2018/10 sayılı kararı gereğince; veri sorumluları tarafından bu sistemler üzerinde çalışanlar ile gizlilik sözleşmelerinin yapılması, yetki tanımlamalarının yapılması ve yetki kontrollerinin periyodik olarak yapılması gerekmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde sınavların yapılması hususunda ise birçok üniversitenin, çalışmanın "uzaktan eğitim sistemlerinde işlenen verilerin hukuksal koşulları" başlığı altında belirtilen sınav güvenliğinin sağlanmasına ve bu çerçevede kişisel hakların korunmasına yönelik herhangi bir bilgi sunmadığı görülmektedir. Ancak bazı üniversitelerin¹³, bilgisayarı geçici olarak bir sınav istasyonuna dönüştürerek sınav esnasında diğer web sayfaları, pencereler ve programlara erişimi kısıtlayan çözümleri tercih ettiği görülmektedir. Bazı üniversitelerin de UES'den kaynaklanan hak kayıplarının önüne geçebilmek amacıyla COVID-19 sürecindeki değerlendirme puanların öğrencinin isteğine bağlı olarak genel not ortalamasına dahil etmeme kararı aldıkları görülmektedir.

Sonuç

Kişinin varlığına yönelik ve kişi ile sıkı sıkıya bağlı mutlak haklardan olan kişilik hakları, hukuk düzeni tarafından korunan ve üzerinde tasarruf edilemeyen haklardır. Tüm elektronik ortamlarda olduğu gibi UES ve bu sistemler üzerinden yürütülen uzaktan eğitim süreçlerinde de kurumların ve bilgi profesyonellerinin kişisel hakların korunmasına ilişkin hukuksal sorumlulukları bulunmaktadır. Hukuksal düzenlemeler ve bu düzenlemelere bağlı olarak alınan kararların göz ardı edilerek UES üzerinde verilerin işlenmesi, kişisel hakların ihlaline neden olabilecek riskleri barındırmaktadır. Kişisel hakların korunmasına yönelik hukuksal düzenlemeler ile KVK Kurumu tarafından alınan kararlar ve yapılan duyurular, UES'lerde veri işlerken kişisel hakların korunması ve güvenli veri işleme yöntemlerinin geliştirilmesi için önemli bir rehber niteliğindedir.

COVID-19 salgını sürecindeki YÖK (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g) kararları ve buna bağlı olarak üniversitelerdeki uzaktan eğitim uygulamaları genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim sürecinde kesinti yaşanmaması ve aynı zamanda

13 <https://its.metu.edu.tr/uzaktanegitim/>

salgın risklerinin en aza indirilmesinin öncelikli olarak hedeflendiği görülmektedir. UES üzerinden binlerce öğrenci ile aynı anda etkileşimli dersin yapılmasını sağlayabilmek için güçlü bir bilişim sistemi altyapısına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu koşullara hazırlıksız olan üniversitelerin birçoğu, hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçiş yapmak zorunda kalmış ve bilişim sistemleri altyapılarını süreç içinde uygun hale getirmeye çalışmışlardır. Farkındalığı daha üst seviyede olan bazı kurumların, verilerin güvenli olarak saklanmasına yönelik öneme atıfta bulunarak gerekli altyapı düzenlemelerini çok hızlı bir şekilde yaptıkları ve verileri yerel sunuculara transfer ettikleri görülmektedir. Yeterli teknik ve hukuki altyapıya sahip olmayan üniversitelerde ise bu eksikliklerin giderilemediği görülmektedir. Altyapı yetersizliğine bağlı olarak giderilemeyen en önemli eksikliğin verilerin saklanması konusunda oluştuğu görülmektedir. Kısa süre içinde yeni ve yerel bir altyapının oluşturulamaması ve kullanıcıların eş zamanlı olarak bu sistemlere uyum sağlayamaması nedeniyle, eğitim kurumları çoğunlukla yurt dışı kaynaklı bulut hizmet sunucuları üzerinden sağlanan çözümlere yönelmişlerdir (KVK Kurulu, 2020).

Verilerini yurt dışı kaynaklı bulut ortamlarında depolayan üniversitelerin kişisel veri güvenliğini sağlama konusunda sınırlılıklarının olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma bulguları dikkate alındığında, UES erişimi için kullanılan güvenli kimlik doğrulama yöntemlerinin kullanımına ilişkin gerekli hassasiyetin gösterilmediği anlaşılmaktadır. Bu durum kişisel hakların ihlaline neden olabilecek şartları oluşturmaktadır.

Araştırma bulguları, FSEK (1951) ile ilgili hususların hukuksal düzenleme yönüyle anlaşılmasının zor bir yapıda olduğunu ve bu nedenle uygulamada yorum farkının çeşitliliğe neden olduğunu göstermektedir. Üniversitelerin bazıları telif hakları ve kişisel verilerin korunması konusunda öğrencilere yönelik uyarılarda bulunurken bazıları öğretim elemanlarını uyarmayı tercih etmektedir. Bu duruma bağlı olarak, üniversitelerin telif hakları ve kişisel verilerin korunması konusuna yaklaşımında büyük farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. FSEK, yazar haklarının korunmasına yönelik önemli düzenlemeler içerirken, eserlerin üçüncü kişiler tarafından kullanımına yönelik istisnaları da içermektedir. Ancak çalışmanın "uzaktan eğitim sistemlerinde işlenen verilerin hukuksal koşulları" başlığı altında açıklandığı gibi, bu istisnaların uzaktan eğitim süreçleri ve kullanılan UES'ye yönelik olarak güncellenerek, daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilmediği görülmektedir.

COVID-19 salgını süreci sonrasında YÖK (2020d) ve üniversite senatolarının kararları gereğince, 2020-2021 güz döneminden itibaren örgün öğretimdeki her bir programın derslerinin asgari %10'unun uzaktan öğretim ile verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar ile bundan sonraki yıllarda da kullanılacak olan UES'lerin kullanıcıları ve içerik sağlayıcıları olan öğrenciler ile öğretim elemanlarında farkındalığın oluşacağı ve bu sistemler üzerinde kişisel hakların korunması konusunda gelecek yıllarda daha fazla hassasiyet gösterileceği düşünülmektedir.

Öneriler

COVID-19 salgını sürecinde UES'ler eğitimde büyük kolaylık sağlamış olsa da bu sistemler üzerindeki kişisel hakların korunmasını sağlayan hukuksal düzenlemelerin askıya alınmayacağı unutulmamalıdır. UES'lerde kişisel verilerin hukuka aykırı olarak işlenmesi ve erişilmesi önlenerek hukuka uygun olarak muhafazasının sağlanabilmesi için verilerin niteliği ve muhafaza edildiği ortam göz önünde bulundurularak kişisel veri güvenliği rehberi (KVK Kurumu, 2018a) çerçevesinde teknik ve idari tedbirler alınmalıdır. Ayrıca bu çerçevede, UES'lere ilişkin bazı çalışmaların YÖK tarafından başlatılması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, uzaktan eğitim standartları YÖK tarafından COVID-19 salgını süreci de dikkate alınarak yeniden belirlenmeli ve uygulamaların belirlenen standartlara uygunluğu izlenmelidir. İlgili kurumlarla iş birliği yapılarak üniversitelerin uzaktan öğretim altyapısı desteklenmeli ve belirli düzeyde güvenlik standardının sağlanması için mümkün olması halinde YÖK tarafından merkezi veri depolama ortamları oluşturularak üniversitelerin kullanımına sunulmalıdır. Bununla beraber UES üzerinde işlenen hassas verilere yönelik olarak, KVK Kurulu'nun (2018) "özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde veri sorumlularınca alınması gereken yeterli önlemler" ile ilgili almış olduğu 31/01/2018 tarihli ve 2018/10 sayılı kararı dikkate alınmalıdır. Bunun yanı sıra UES'lerdeki eksikliklere bağlı kişisel hak ihlallerinin önüne geçilebilmesi amacıyla uzaktan eğitim sürecinde tüm üniversitelerin dikkate alacakları ve temel kavramları da açıklayan bir uygulama rehberinin oluşturulması için çalışmaların başlatılması önem taşımaktadır. Söz konusu rehberlerin oluşturulmasında, İngiltere'deki eğitim kurumları için hazırlanan benzer taslakların da (United Kingdom Department for Education, 2018) örnek alınabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda tüm üniversitelerin uzaktan eğitim sürecinde sağlamaları gereken asgari standartların belirlenmesi sürecinde KVK Kurulu'nun da görüşleriyle katkı sunması önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak UES'lerin veri koruma gereksinimlerine uyması ve bu kapsamda bireylerin gizlilik haklarının korunabilmesi için UES'yi tasarlayan ve yöneten birimlerin yanı sıra bu sistemlere ilişkin bilgi yönetim süreçlerinde sorumluluk alan bilgi profesyonellerinin öncelikli olarak dikkate almaları gereken hususlar şunlardır;

- UES'lerin veri koruma gereksinimlerine uyması ve bireylerin gizlilik haklarının korunabilmesi için hukuksal amaçlar doğru olarak belirlenmelidir.
- Üniversitelerde KVKK'ya (2016) uygun olarak geliştirilen veri koruma ve bilgi güvenliği politikaları, UES'yi de kapsayacak şekilde gözden geçirilmelidir.
- UES'lerde veri sahibinin haklarının korunabilmesi için öncelikle bu süreçteki katılımcıların rolleri ("Veri Denetleyicisi", "Veri İşlemcisi", "Veri Konusu") açık olarak tanımlanmalıdır.

- Verilerin depolanması ve erişim işlemlerinde KVK Kurulu'nun (2018) da dikkat çektiği gibi kriptografik yöntemler kullanılmalıdır. Özellikle sistem erişimi için gerekli şifreler tahmin edilebilir ya da elde edilebilir bilgilerden oluşturulmamalı ve kullanıcıların da bu tür bilgileri kullanmamaları için gerekli teknik önlemler alınmalıdır.
- UES üzerinden oluşturulan ders kayıtlarına sadece dersi alan öğrencilerin kurumsal kimlik denetimi sonrasında girişleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin dersleri takip edebilmesi amacıyla oluşturulan video vb. materyallerinin sosyal paylaşım siteleri gibi sanal ortamlar üzerinden herkese açık şekilde paylaşılmaması konusunda uyarılar yapılmalıdır.
- UES'lerdeki veriler üzerinde gerçekleştirilen tüm işlemler güvenliği sağlanarak kayıt altına alınmalıdır. Gerekli hallerde bu kayıtlar adli mercilere verilebilecek şekilde korunmalı ve saklanmalıdır.
- Senkron (canlı) derslerin kaydedildiği ortamlar ve kayıt ortamının güvenliğinin sağlanmasına yönelik risk değerlendirmesi yapılmalıdır.
- Senkron ders videolarının öğrenciler tarafından indirilebilmesi ve uzun bir zaman aralığından sonra farklı platformlardan (yurt dışı vb.) paylaşılması halinde, izlenecek yöntemlerin (hukuksal hakların korunması açısından) neler olduğuna yönelik belirsizlikler giderilmelidir.
- Uzaktan öğretimle yürütülen derslere yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri gözden geçirilerek, asgari güvenlik standartları belirlenmelidir.
- Öğrenci ve öğretim elemanları UES'nin riskleri ve kişisel hakların korunması konusunda üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri tarafından bilgilendirilmeli ve gerekli uyarılar yapılmalıdır.
- Üniversiteler çevrimiçi kaynakları kullanmak istediklerinde, hukuksal gerekliliklere bağlı olarak veri sahibinin onayını almalıdırlar.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada, verilerin toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması süreçlerine ilişkin yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca çalışmada veri kaynağı olarak kullanılan kurumları herhangi bir maddi veya manevi zarara uğratacak açıklamalara yer verilmemiştir.

Yazarlık Katkısı

Makalenin yazarları; araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, istatistiksel analiz ve verilerin yorumlanması, makalenin yazımı, makalenin içeriğinin gözden geçirilmesi ve denetlenmesine eşit katkıda bulunmuşlardır.

Etik Kurul Kararları ve İzinler

Makale, etik kurul izin belgesi gerektirmeyen bir çalışmadır.

Kaynakça

- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. <https://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/491/487>
- Alıntı. (t. y.). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük* içinde. <https://sozluk.gov.tr/>
- Anwar, M. (2020). Supporting privacy, trust, and personalization in online learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00216-0>
- Arsanlı, H. (1954). *Fikri hukuk dersleri II: Fikir ve sanat eserleri*. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Aşırma. (t. y.). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük* içinde. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ballard Spahr LLP. (2020, 27 Nisan). *Remote learning – privacy and data security challenges*. <https://www.jdsupra.com/legalnews/remote-learning-privacy-and-data-66888/>
- Bozgeyik, H. (2015). Telif hukukunda eğitim istisnası. *Ticaret ve Fikri Mülkiyet Hukuku Dergisi*, 1(2), 23-36. <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199324>
- Brough, A. R. ve Martin, K. D. (2020). Consumer privacy during (and after) the COVID-19 pandemic. *Journal of Public Policy & Marketing*, 40(1), 108-110. <https://doi.org/10.1177/0743915620929999>
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 263-287. https://ticaret.edu.tr/uploads/yayin/sosyal23/15_263_287_Sosyal_23.pdf
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N.P., Sharma, S.K. ve Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P. ve Taraghi, B. (2020). COVID-19 epidemic as e-learning boost? Chronological development and effects at an Austrian University against the background of the concept of "e-learning readiness". *Future Internet*, 12(6), 94. <https://doi.org/10.3390/fi12060094>
- Fikri ve Sinaî Haklar Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2003). *Üniversitelerde fikir ve sanat eserleri: Yolsuz İktibas*. Ankara Üniversitesi Fikri ve Sinaî Haklar Araştırma ve Uygulama Merkezi.

- Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu. (1951, 5 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 7981). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.35846.pdf>
- Google Cloud. (2020a). *How Google uses encryption to protect your data*. <https://storage.googleapis.com/gfw-touched-accounts-pdfs/google-encryption-whitepaper-gsuite.pdf>
- Google Cloud. (2020b). *Google Cloud & the General Data Protection Regulation (GDPR)*. <https://cloud.google.com/security/gdpr#tab2>
- Google Cloud. (t. y.) *Ravelin: Embracing open with Google Cloud platform*. <https://cloud.google.com/customers/ravelin>
- Hamilton, I. A. (2020, 31 Mart). *Zoom is being sued for allegedly handing over data to Facebook*. <https://www.businessinsider.com/zoom-sued-allegedly-sharing-data-with-facebook-2020-3>
- Harwell, D. (2020, 1 Nisan). *Mass school closures in the wake of the coronavirus are driving a new wave of student surveillance*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/04/01/online-proctoring-college-exams-coronavirus/>
- He, W., Zhang, Z. J. ve Li, W. (2021). Information technology solutions, challenges, and suggestions for tackling the COVID-19 pandemic. *International Journal of Information Management*, 57, 102287. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102287>
- Institute of Electrical and Electronics Engineers. (2014). Students' data privacy: How far it is protected? (Ethical Perspective). *2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (ss. 619-622) içinde. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICL.2014.7017843>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. (2016, 24 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 29677). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6698.pdf>
- Kişisel Verileri Koruma Kurulu. (2018). "Özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde veri sorumlularınca alınması gereken yeterli önlemler" ile ilgili Kişisel Verileri Koruma Kurulunun 31/01/2018 Tarihli ve 2018/10 sayılı kararı. <https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/4110/2018-10>
- Kişisel Verileri Koruma Kurulu. (2020, 7 Nisan). *Uzaktan eğitim platformları hakkında kamuoyu duyurusu*. <https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/6723/Uzaktan-Egitim-Platformlari-Hakkinda-Kamuoyu-Duyurusu>
- Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (2018a). *Kişisel veri güvenliği rehberi (teknik ve idari tedbirler)*. KVKK Yayınları. <https://kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/7512d0d4-f345-41cb-bc5b-8d5cf125e3a1.pdf>
- Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (2018b). *Kişisel verilerin korunması kanunu hakkında sıkça sorulan sorular*. KVKK Yayınları. <https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/4196/Kisisel-Verilerin-Korunmasi-Kanunu-Hakkinda-Sikca-Sorulan-Sorular>
- Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (2020a, 9 Mart). *Taahhütnameler: Veri sorumlusundan veri işleyene aktarım*. <https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/5255/Taahhutnameler>
- Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (2020b, 7 Mayıs). *Yurt dışına kişisel veri aktarımında hazırlanacak taahhütnamelerde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin duyuru*. <https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/6741/YURT-DISINA-KISESEL-VERI-AKTARIMINDA-HAZIRLANACAK-TAAHHUTNAMELERDE-DIKKAT-EDILMESI-GEREKEN-HUSUSLARA-ILISKIN-DUYURU>

- Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (t. y.). *Açık rıza*. KVKK Yayınları. <https://www.kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/66b2e9c4-223a-4230-b745-568f096fd7de.pdf>
- Lakshminarayanan, K. ve Hashim, S. (2020, 8 Nisan). *Secure connections: How Google Meet keeps your video conferences protected*. Google Cloud. <https://cloud.google.com/blog/products/g-suite/how-google-meet-keeps-video-conferences-secure>
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. McGraw-Hill.
- Manfuso, L. G. (2020, 30 Nisan). *Protecting data privacy in a remote learning landscape*. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/protecting-data-privacy-remote-learning-landscape>
- Mannino, N. (2018, 14 Haziran). *What is FERPA and how does it impact guardians and college students?* Azusa Pacific University. <https://www.apu.edu/articles/what-is-ferpa-and-how-does-it-impact-parents-and-college-students/>
- Moodle. (2020). *Higher education*. <https://moodle.com/solutions/higher-education/>
- Morris, D. Z. (2020, 2 Nisan). *Zoom meetings keep getting hacked. Here's how to prevent 'Zoom bombing' on your video chats*. <https://fortune.com/2020/04/02/zoom-bombing-what-is-meeting-hacked-how-to-prevent-vulnerability-is-zoom-safe-video-chats/>
- O'Leary, D. E. (2020). Evolving information systems and technology research issues for COVID-19 and other pandemics. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 30(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/10919392.2020.1755790>
- Orchison, M. ve Rigg, K. (2020, 27 Mart). *Data protection and privacy implications of online and remote learning*. <https://www.cois.org/about-cis/news/post/~board/perspectives-blog/post/data-protection-and-privacy-implications-of-online-and-remote-learning>
- Pehlivanova, T. ve Kanchev, K. (2020). Data privacy aspects of e-learning. *Proceedings of the 15th International Conference On Virtual Learning ICVL 2020* içinde (ss.291-296). University of Bucharest. <http://www.c3.icvl.eu/papers2020/37.pdf>
- Poland Personal Data Protection Office. (2020a). *Good practices that help keep data secure during online lessons*. <https://uodo.gov.pl/en/file/401>
- Poland Personal Data Protection Office. (2020b). *Security of personal data during remote learning*. <https://uodo.gov.pl/en/file/402>
- Romansky, R. (2014). *Problems of privacy and data protection in online learning based on the network space*. http://e-university.tu-sofia.bg/e-publ/files/2897_Privacy%20%26%20Online%20learning.pdf
- Sezer, Y. ve Bilgin, H. (2010). Sözlü sınavların yargısal denetimi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 86(1), 168-187. <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2010-86-580>
- Spicer, D. Z. (2020). New privacy legislation and online education. *International Journal on Innovations in Online Education*, 4(2). <https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2020032793>
- Student Privacy Policy Office. (2020). *FERPA & Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Frequently asked questions (FAQs)*. https://studentprivacy.ed.gov/sites/default/files/resource_document/file/ferpa%20and%20coronavirus%20frequently%20asked%20questions_0.pdf

- Türk Borçlar Kanunu. (2011, 11 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 27836). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6098.pdf>
- Türk Ceza Kanunu. (2004, 26 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 25611). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf>
- Türk Medeni Kanunu. (2001, 22 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 24607). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4721.pdf>
- United Kingdom Department for Education. (2018). *Data protection: A toolkit for schools*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/747620/Data_Protection_Toolkit_for_Schools_OpenBeta.pdf
- Yargıtay. (2000). *Yargıtay kararı* (Esas No: 2000 / 7065, Karar No: 2000 / 9425). <https://www.hukukturk.com/yargitay-kararlari?EsasNo1=2000&EsasNo2=7065&KararNo1=2000&KararNo2=9425>
- Yıldız, H. (2019). FSEK kapsamında korunan eserlerin eğitim-öğretim amacıyla kullanımı. *Terazi Hukuk Dergisi*, 14(152), 855-867. <https://jurix.com.tr/article/18827#>
- Yükseköğretim Kurulu. (2014). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (2020a). *Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu: 1*. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/02-coronavirus-bilgilendirme-notu-1.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020b). *YÖK başkanı Saraç üniversitelerde verilecek olan uzaktan eğitime ilişkin açıklama yaptı*. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020c). *“YÖK Dersleri Platformu” öğrencilerin erişimine açıldı*. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020d, 4 Haziran). *Küresel salgın ile mücadele sürecinde yeni düzenlemeler - II*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/kuresel-salgin-surecinde-yapisal-duzenlemeler-2.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020e, 3 Mayıs). *Üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme: Salgın sürecinde üniversitelerdeki uzaktan eğitimin bir aylık durum tespiti*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx?fbclid=IwAR2KzWUqjE6lnsGV1Ocbt8pWDimPhl6arTMYEbVss2YtjuMUOs7WBrNM>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020f, 11 Mayıs). *YÖK'ten üniversitelerdeki sınavların yüz yüze gerçekleştirilmeyeceğine ilişkin karar*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-ten-sinavlara-iliskin-karar.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020g, 27 Mayıs). *YÖK, üniversitelerde dijital ortamda gerçekleştirilebilecek sınavların temel ilkelerini açıkladı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-dijital-sinavlarin-temel-ilkeleri.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020h). *COVID-19 bilgilendirme: Pandemi sürecinde üniversitelerimizdeki*



Bilgi Uzmanlarının Bilgi Teknolojisi Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi

Analysis with Technology Acceptance Model the Tendencies of the Information Specialists Towards Utilization of the Information Technologies

Şeyda BAYRAKTAR, Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT

Makale Bilgisi / Article Information

Bu makaleye atıf yapmak için/ To cite this article:

Bayraktar, Ş. ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2021). Bilgi uzmanlarının bilgi teknolojisi kullanımının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 99-130. doi: 10.15612/BD.2021.555

Makale türü / Paper type: Hakemli / Refereed

Araştırma Makalesi / Research Article

Doi: 10.15612/BD.2021.555

Geliş Tarihi / Received: 12.12.2019

Kabul Tarihi / Accepted: 15.03.2021

Elektronik Yayınlanma Tarihi / Online Published: 04.05.2021

İletişim / Communication

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği / University and Research Librarians Association

Posta Adresi / Postal Address: Marmara Sok. No:38/17 06420 Yenışehir, Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

Tel: +90 312 430 03 61; Faks / Fax: +90 312 430 03 61; E-posta / E-mail: bilgi@bd.org.tr

Web: <http://www.bd.org.tr/index.php/bd/index>

Bilgi Uzmanlarının Bilgi Teknolojisi Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi *

Şeyda BAYRAKTAR** , Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT*** 

Öz

Bu çalışmanın amacı, bilgi uzmanlarının bilgi teknolojileri karşısında sergiledikleri tutum ve davranışları nedenleriyle birlikte incelemek, bilgi teknolojilerine karşı gösterilen olumsuz tavrın sebeplerini ortaya koymaktır. Çalışma bu alanda bilgi teknolojilerinin daha etkin kullanımı hususunda yol haritası çıkarmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi için Türkiye’de faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı kütüphanelerde görevli bilgi uzmanlarına yönelik Teknoloji Kabul Modeli ölçeği ile veriler toplanmış ve 1417 bilgi uzmanından tesadüfi örnekleme ile seçilen 300 katılımcıya uygulanmıştır. Anket tekniği ile toplanan veriler IBM SPSS 25 ve AMOS 24.0.0 programları arayıcılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların niteliklerini belirlemeye yönelik betimleyici istatistiklerin yanı sıra araştırma verilerini ölçmeye yönelik normallik testi, güvenilirlik ve geçerlik analizi ve araştırma hipotezlerini test etmek için regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda tüm hipotezler desteklenmiş ve modeldeki değişkenler arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Bilgi uzmanı, bilgi teknolojisi, teknoloji kabul modeli, bilgi teknolojisi kabulü, bilgi uzmanlarının tutumları.

* Bu çalışma, 2019 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalında Prof. Dr. Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT danışmanlığında tamamlanan “Bilgi Uzmanlarının Bilgi Teknolojisi Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezine dayanarak hazırlanmıştır.

** Sorumlu yazar, Kütüphaneci, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Akyurt İlçe Halk Kütüphanesi, seyda.bayraktar@ktb.gov.tr

*** Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, ozlemcetinkaya@mehmetakif.edu.tr

Analysis with Technology Acceptance Model the Tendencies of the Information Specialists Towards Utilization of the Information Technologies*

Şeyda BAYRAKTAR** , Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT*** 

Abstract

The purpose of this study is to examine the attitudes and behaviors of information experts together with their causes against information technologies and to reveal the reasons for the negative attitude towards information technologies. The study creates a road map for more effective use of information technologies within this field. To conduct the study, data were collected through Technology Acceptance Model scale which is directed to information experts in charge within libraries of state and foundation universities and implied to 300 participants selected by random sampling from between 1417 information experts. The data collected by the survey technique were analyzed through the IBM SPSS 25 and AMOS 24.0.0 programs. In addition to descriptive statistics to determine the qualifications of the participants; normality test, reliability and validity analysis were conducted to evaluate the study data and regression analysis was applied to test the research hypotheses. As a result of the research, all hypotheses were supported and a positive relationship was determined between the variables in the model.

Keywords: Information specialist, information technology, technology acceptance model, information technology acceptance, attitudes of information specialist.

* This study is based on the dissertation, titled "Analysis with Technology Acceptance Model the Tendencies of the Information Specialists Towards Utilization of the Information Technologies", that was carried out under the supervision of Prof. Dr. Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Social Sciences, Department of Management Information Systems.

** Corresponding author, Librarian, Ministry of Culture and Tourism, Public Library of Akyurt, seyda.bayraktar@ktb.gov.tr

*** Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Business Administration, Department of Business Administration, ozlemcetinckaya@mehmetakif.edu.tr

Giriş

Bilgisayar teknolojilerinin kullanımı hemen her alanda olduğu gibi bilgi bilimi alanında da kendini göstermiş; dokunduğu bilgi kaynağı, hizmet, mekân ve hatta kullanıcıları dahi değiştirmiş, geliştirmiş ve çağın gereklerine göre şekillendirmiştir. Bilgi uzmanları geçmişte olduğu gibi bugün de gelişen ve gelişmekte olan bilgi teknolojilerinin tümüne hem kurum olarak sahip olmak hem de bireysel olarak bilgi teknolojilerinin kullanım ile yönetimi noktasında bilgi, deneyim ve beceriye sahip olmak durumundadır. Bunun aksine, potansiyel veya gerçek kullanıcılarının ihtiyaçlarını kestiremeyen, ihtiyaçlara cevap veremeyen bilgi merkezi veya bilgi uzmanının ayakta kalması düşündürülemez (Tonta, 2009, s. 763).

Organizasyonlar tarafından belli bir düzeyde bilgi teknolojisi yatırımı gerçekleştirilmekle birlikte bu sistemlerin gerçek kullanıcılarına ilişkin beklentilerin ortaya koyulması sistemler için hayati önem taşımaktadır. Zira araştırmalar, kullanıcı beklentilerini karşılamayan yatırımların amacına ulaşamadığına vurgu yapmaktadır (Venkatesh, 2000, s. 342). Kütüphanecilik anlayışında önemli dönüşümler yaratan bilgi teknolojileri; derme yapılarında, hizmet sunuş şekillerinde, teknik hizmetlerde, kütüphane binalarında ve kütüphanecilerin sahip olması gereken niteliklerde önemli değişiklikler yaratmıştır (Yılmaz, 2017, s. 156). Kütüphane ve enformasyon merkezlerinde verilen hizmetlerdeki değişim, daha çok dünyada bilginin hızlı artışı ve bu bilginin internet ile yayılması ile gerçekleşmiştir (Karakaş, 1998, s. 452). Dijital ortamda üretilen, dijital ortamda yayınlanan ve kullanıcının ağ üzerinden eriştiği bilgi kaynakları kütüphane hizmetlerinin bel kemiğini oluşturmaktadır. Kütüphane paydaşlarından kullanıcı ve bilgi kaynakları, dijital ortama kayması ile hizmetlerin de bu mecralara yönelmesine neden olmuştur. Kitap, dergi, ansiklopedi, sözlük vs. hemen her bilgi kaynağı artık dijital ortamda hizmet vermekte; danışma hizmetleri gerek e-posta gerek "çevrim içi sohbet" uygulamaları ile çevrim içi verilmekte; kütüphaneler arası iş birliği (ILL) web ara yüzler üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Yatırımların verimli kullanılması ve kütüphanecilerin farklı etkenler ile bilgi teknolojilerinin (BT) kütüphanelere uygulanmasına yönelik tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bilgi teknolojilerine yapılacak başarılı yatırımlar üretkenliğin artmasını sağlarken, başarısız sistemler, finansal kayıp ve çalışanlar arasında memnuniyetsizlik gibi sonuçlar doğuracaktır (Venkatesh, 2000, s. 342). Kütüphanelere yapılan büyük miktardaki teknoloji yatırımı göz önüne alındığında bu sistemlerin verimli şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır (Hong vd., 2002, s. 118). Bu araştırmada bilgi uzmanlarının, bilgi teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları incelenmiş, bilgi teknolojileri kabulüne yönelik etkenler irdelenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Yeni Nesil Bilgi Hizmeti

Geleneksel kütüphane hizmetlerinde kısıtlı bir bilgi hizmeti sunuluyorken, teknolojinin getirdiği yenilikler ile birlikte hem kullanıcı beklentisi artmış hem de bilgi hizmetlerini icra edecek yeni mecralar hasil olmuştur. Bilgisayar teknolojilerinin bilgi bilimi alanında kullanılmaya başlanmasından bu yana kütüphanelerde pek çok teknoloji kullanılmış, eskitilmiş ve yerini yeni teknolojilere bırakmıştır. Bugün gelinen noktada kütüphaneleri sadece duvarları içine hapsedilmiş ve raflarda biriktirilen bilgi kaynaklarından müteşekkil yapılar olarak tasavvur etmek ve bu şekilde kullanıcı hizmeti vermek yeterli değildir. Kütüphaneler artık sadece “tuğla ve harç” tan oluşan kurumlar değildir (Tonta, 2009, s. 743).

Kütüphane kullanıcıları, özellikle son dönemde iletişim, internet ve lojistik alt yapılarının gelişimi ile birlikte evinde veya ofisinde tüm ihtiyaçlarını giderme çözümlerine iyiden iyiye adapte olmuştur. Kütüphane kullanıcılarının büyük bir kısmını, internet ve web teknolojilerini kullanarak yetiştirmiş ve “dijital göçmenlerden” nispeten daha talepkâr olan “dijital yerliler” oluşturmaktadır (Tonta, 2009, s. 759). İhtiyaç duyduğu bilgiyi oturduğu yerden elde etmenin ötesinde son yıllarda yapılan araştırmalar fiziksel ihtiyaçların da çok büyük oranda internet üzerinden giderildiği, kullanıcıların (müşteri) fiziksel mekanları gün geçtikçe daha az kullandığı ortaya koymaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) verilerine göre 2016-2017 yılları arasında her dört kişiden biri internet üzerinden alışveriş yapma eğilimi göstermiştir (TÜİK, 2017b). Yine aynı araştırmada 2017 yılı itibarıyla hanelerin %80,7’sinde internet bulunduğu; %42,4’ünün de e-devlet hizmetlerinden yararlandığı belirtilmektedir. Artık hemen her ürünün elektronik formunun üretildiği bu dönemde, internet üzerinde yükselen dijital kültür zemininde türlü mal ve hizmetin e-devlet, e-belediye, e-hastane, e-alışveriş vs. formatında, elektronik versiyonları hayata geçmektedir (Yılmaz, 2017, s. 155).

TÜİK’in 2017 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre son yıllarda kütüphanelerden fiziksel olarak yararlanma oranlarında ciddi bir dalgalanma yaşanmaktadır. Özellikle üniversite kütüphanelerinde 2016 yılında bir önceki yıla göre kullanıcı sayısında artış olmayışı ve %0,3’lük düşüşün yanı sıra basılı kitap sayısındaki %0,1’lik gerileme kullanıcıların geleneksel kütüphanecilik hizmetlerinden yararlanma düzeyinde belli bir duraksamanın olduğunu ortaya koymaktadır (TÜİK, 2017a). Benzer şekilde halk kütüphanelerinden yararlanan kullanıcı sayısında da %1,1’lik bir azalma gözlemlenmiştir.

Gerek teknolojinin geldiği nokta gerekse son kullanıcıların talepleri, kütüphanecilik hizmetlerinin de teknolojinin gidişatına yönelik değişimine neden olmuştur. Kullanıcıların dijital hizmetlere adapte olduğu bir dönemde özellikle akademik araştırma yapmak isteyen kullanıcılara bulunduğu ortamda bilgi hizmeti vermek yerinde olacaktır. Bu ortam bazen web sitesi olabildiği gibi son dönemde ciddi şekilde zaman tüketilen sosyal

medya bilgi hizmetinin verildiği ve verilmesi gereken mecralardandır (Keleş, 2017, s. 376). Artık kullanıcıların kütüphane binasına gelerek hizmet alması beklenmeden, kullanıcılar nerede ise bilgi hizmetlerinin oralarda icra edilmesi zorunluluk halini almıştır. Dijital göçmenler bilgi ve hizmetlere erişmek için fiziksel kütüphaneleri kullanmayı yeğlerken, dijital yerliler kütüphanelerin kendi sosyalleştikleri, öğrendikleri ya da ders çalıştıkları ortamlarda olmasını isterler (Tonta, 2009, s. 746). Zira kullanıcılar, ihtiyaç duyduğu bilgiyi çok kısa bir süre içinde bulamadığı bilgi kaynağını anında terk etmektedir.

Bilgi Uzmanı ve Kütüphane 2.0

Bilgi uzmanı, “yaptığı işle ilgili olarak gerçekleştirdiği faaliyetler sırasında yoğun bir şekilde bilgi kullanma konumunda bulunan, bilim adamları, araştırmacılar, yayıncılar, gazeteciler, turizmciler, hekimler, mühendisler, avukatlar, öğretmenler, yöneticiler gibi çeşitli meslek gruplarının (Çakın, 2005, s. 8) yanı sıra ister kütüphane, arşiv, dokümantasyon merkezi gibi geleneksel kuruluşlarda, isterse yeni yeni ortaya çıkan ya da çıkacak olan çalışma alanlarında olsun, kayıtlı bilginin üretimine, erişimine, düzenlenmesine, yeniden biçimlenmesine, yorumlanmasına, yayınlanmasına ve iletilmesine yönelik bilgi hizmetlerini yürütebilecek, yönlendirebilecek ve geliştirecek düzeyde nitelikli insan gücünü” ifade etmektedir (Çakın, 2000, s. 9).

Bilgi uzmanı, bilgi merkezinde bilgi kaynaklarının verimli kullanımını kolaylaştıran sistem ve yapıları organize etmek üzere bilgi, beceri ve bilgi birikimine sahip bireyler olmakla birlikte, kütüphanecileri, kayıt yöneticilerini, arşivcileri ve diğer bilgi uzmanlarını içermektedir (Kim, 1999). Bilgi uzmanı kavramı literatürde bilgi profesyoneli ile eşanlamli kullanılmaktadır (Atılğan, 2009, s. 208).

Pantry ve Griffiths (2003), kütüphaneci ve bilgi yöneticisi kavramlarını irdelediği makalesinde kütüphanelerin son zamanlarda bilgi merkezi olarak adlandırıldığına ve buna paralel olarak da kütüphanecilerin bilgi yöneticisi (knowledge managers) olarak bir dönüşüm yaşadığına dikkat çekmekte; bilginin elde edilmesi, düzenlenmesi ve kullanıma sunulması sürecinde kütüphaneci ve bilgi uzmanlarının ortak meziyetlere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 1*Web 2.0 'ın Kütüphanelere Yansıması*

Geleneksel Kütüphane	Web 2.0 Dünyası	Kütüphane 2.0 Dünyası
Kataloglama	Otomatik üstveri, del.icio.us	Üstveri
Sınıflama	Folksonomi ve anlamsal web	Lokal olarak sağlanan ve ilişkisel folksonomi
Sağlama	e-bay, Paypal, Amazon ve Abebooks	E-arşivler, e-veri güven metrikleri ve kalite güvencesi
Danışma	Yahoo Answers ve Wikipedia	Güvenilir kaynaklara linkleme
Koruma	Dijital arşivler	Kurumsal bilgi havuzu
Oryantasyon	Sohbet odaları	Yönetimli sohbet odası
Çalışma alanı	Starbucks ve yatak odasında laptop ile çalışma	Kablolu kampüs ve 24 saat açık çalışma alanı
Derme	Youtube, Flickr, kurumsal bilgi havuzu, açık erişim	Benzersiz içeriğin diğer kütüphanelerle bir araya getirilmesi
Profesyonel karar	Kalabalığın bilgisi	Yeniden elde etme becerisi öğretimi

(Law, 2009, s. 61)

Geleneksel kütüphane hizmetlerinde kullanıcılar sadece tüketici rolünde yer alırken Web 2.0 ile bilgi hizmetlerinde kullanıcılar katılımcı bir hüviyet kazanmıştır. Web 2.0 karnadında yaşanan yenilikler kütüphane kullanıcılarının değişen ihtiyaçlarına ayak uydurma kabiliyetlerinde bilgi uzmanlarına önemli katkılar sağlamaktadır (Casey ve Savastinuk, 2006, s. 40). Kütüphane 2.0'ı "Benim Kütüphanem" ile eşanlamlı olarak lanse eden Brevik'e göre (2006) kütüphane 2.0, kütüphane hizmetlerinin, kütüphane kullanıcısının ihtiyaç duyduğu ve istediği hizmetlere nasıl ve ne zaman erişebileceğinin kontrol altına alındığı yeni bir tür kütüphane anlayışı olarak ortaya çıkmaktadır. Yeni kütüphane modelinde kullanıcılar ve kullanıcı beklentileri her zaman olduğundan daha çok ön plandadır. Hizmetleri kullanıcıların bulunduğu ortamlara, kullanıcıların eğilimleri dikkate alınarak taşınması temel anlayıştır.

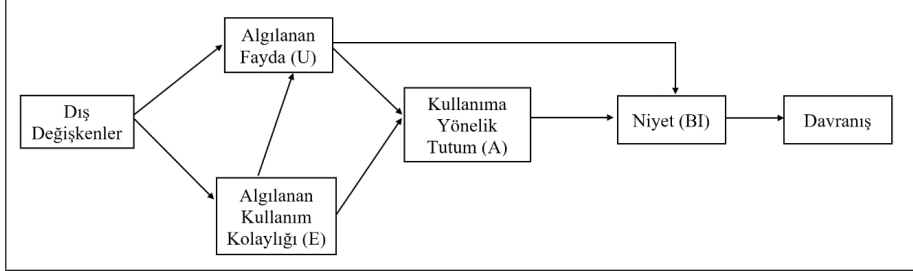
Kütüphane 2.0, kullanıcıların ihtiyaç duyduğu bilgi ve belgeleri geleneksel bilgi kaynaklarından değil, sanal ortamda bilgi uzmanları ve paydaşların katılımı ve bilgi kaynaklarının interaktif paylaşımı ile sağlanması şeklindedir (Tavluoğlu, 2013, s. 20). Kullanıcılar, bilgi kaynaklarına ulaşmanın yeni yollarını aramakta; geleneksel hizmetlerin dışına çıkmaya gayret göstermektedir. Bu bağlamda 2006 yılında içeriği e-kitaplardan oluşan bir "YouTube" geliştirme fikri ile hayata geçirilen "Wattpad", kullanıcılar ile yazarları buluşturan ücretsiz bir platform olarak hizmet vermektedir. Kullanıcılar, web 2.0 mantığı gereği yalnızca platformda yazarların oluşturduğu içerikleri okumakla kalmıyor, aynı zamanda yazarlar ile etkileşim içinde içeriklerin oluşmasına katkıda bulunmaktadırlar

(Tirocchi, 2018, s. 93). Öte yandan hemen her ortamda Türkiye'deki kitap okuma oranlarının düşük olmasından şikâyet edilmesine karşın Wattpad' i en yoğun kullanan 4. ülke olarak Türkiye'nin bulunması hem kullanıcıların hem de yazarların e-kitap okuma ve etkileşim kurma talebinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bilgi uzmanları, geleneksel bilgi düzenleme ve hizmete sunma becerilerinin ötesinde bilgi teknolojilerinin gerektirdiği tüm meziyetlere sahip olmak durumundadır (Tonta, 2009, s. 763). Web 2.0 ve yakın gelecekte hayata girecek olan Web 3.0 uygulamalarının bilgi merkezlerine olduğu kadar bilgi uzmanlarının da içselleştirmesi ve kullanıcı beklentilerinin ötesinde bir kullanım sağlanması gerekmektedir. Bilgi uzmanları için bu yeni paradigma değişimi, geleneksel bilgi hizmeti standart, usul ve becerilerini bir kenara bırakma anlamına gelmemekle birlikte; bu değişimin bir savunucusu olarak, yeni teknoloji ve kavramlara adaptasyon sağlanmalıdır (Cullen, 2008, s. 57). Teknolojik gelişmeler kütüphanecilerin kendini ileriye taşımasını zorunlu kılmaktadır. Camiada yapılan tartışmalar genel olarak kütüphanecilik mesleğinin dijital gelişmelerden sağ çıkıp çıkmayacağı ve eğer kütüphanecilik sağ kalmayı devam ettirse bile, bilgi uzmanlarının hangi becerilere ihtiyaç duyacağı konusunda gerçekleşmektedir (Huvila vd., 2013, s. 200). Öte yandan Abram (2008, s. 21), bilgi uzmanlarının kapasite, yetkinlik, yetenek ve tutumlarını geliştirmeden Kütüphane 2.0 ve Web 2.0 unsurlarının yerine getirilemeyeceği; bu konuda ise kütüphanecilerin önünde büyük bir fırsatın bulunduğunu ve bu fırsat ile ancak mesleğin geleceğinin garanti altına alınabileceğini belirtmektedir. Bilgi uzmanları, bilgi teknolojilerinin getirdiği yenilikleri adım adım takip etmeli, bu yeni uygulamaları kullanıcı beklentileri ve gereksinimleri doğrultusunda sisteme yansıtacak; aynı zamanda 'kullanıcı merkezli kütüphane' anlayışına uygun olarak mevcut bilgi hizmetlerini gerçekleştirmek zorundadır (Yılmaz, 2017, s. 159).

Teknoloji Kabul Modeli

İlk olarak Davis (1986) tarafından doktora tezinde ortaya atılan teori, birey ya da organizasyonun yeni bir teknoloji sistemini başarıyla benimseme olasılığını tahmin etmeye çalışmaktadır (Dziak, 2017). Model daha sonra Davis ve arkadaşları (1989) tarafından saha çalışmalarında kullanılmak üzere revize edilmiş ve Teknoloji Kabul Modeli (TKM) konusunda en sık kullanılan çalışma ortaya çıkmıştır (Şekil 1). Teknoloji geliştiren şirketler başta olmak üzere birey, örgüt ve devletler bilgi teknolojilerine yatırım yaparken gerçekleştiren iş ve işlemlere yapılacak yatırımın ne denli yarar sağlayacağı hususunda kafa yormaktadır. Davis, doktora tezinde TKM' yi Fishbein (1967) tarafından ortaya atılan ve daha sonra Fishbein ve Ajzen (1975) tarafından revize edilen model üzerine inşa ettiğini belirtmektedir (Davis, 1986, s. 15). TKM, bilgi sistemlerinin kullanıcı kabulünü modellemek için geliştirilmiş bir Sebep Davranışlar Teorisi uyarlamasıdır (Davis vd., 1989, s. 985).

Şekil 1*Teknoloji Kabul Modeli*

(Davis vd., 1989, s. 985)

Bilgi teknolojileri konusunda kullanıcı kabulü ve kullanım davranışlarını inceleyen pek çok model ortaya çıkmış ve kullanılmış olsa da kullanıcı kabulü konusunda en yaygın kullanılan model Teknoloji Kabul Modeli olmuştur (Venkatesh, 2000, s. 343). Bu kavramsal model, kullanıcıların bilgisayar kabulü üzerindeki etkenlerini incelemek için geliştirilmiş ve kişisel düzeydeki çalışmalar için uygun modellerden biridir (Sheikh-shoaei ve Oloumi, 2011, s. 268). Modelin pratik faydası, kullanım kolaylığı ve faydanın, bir sistem tasarımcısının bir dereceye kadar kontrol derecesine sahip olduğu faktörlerden kaynaklanmaktadır (Taylor ve Todd, 1995, s. 154).

TKM'nin ana hedefi, bireylerin teknoloji tercihlerini, BT'nin neden olduğu değişime nasıl tepki verebileceklerini ortaya koymak ve kullanıcıların BT kullanımına gösterdikleri direncin sebeplerini, değişime nasıl cevap vereceklerini belirlemektir (Şenel, 2011, s. 22). BT karşısında kullanıcıların sergiledikleri davranışların belirleyici unsurlarını ortaya koymak TKM'nin amaçları arasındadır. TKM, yalnızca kullanıcı davranışlarını tahmin etmekle yetinmek istememekte, aynı zamanda kullanıcıların sergilediği bir davranışın sebebini de açıklayarak araştırmacı ve uygulayıcılar için uygulanan adımları düzelterek yeni tutumlar elde edebilme imkânı vermektedir. Kısacası TKM, dışsal faktörlerin inanç, tutum ve niyet üzerindeki etkisinin karşı taraftan izlenebilmesi için bir temel sağlamaktadır (Davis vd., 1989, s. 985). TKM'de niyet, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanılabilirliğin doğrudan ve dolaylı etkileri ile birlikte kullanıma yönelik tutumla ortaya koyulur (Taylor ve Todd, 1995, s. 145).

TKM oluşturulduktan sonra yapılan değerlendirmeler ve incelemeler neticesinde Venkatesh ve Davis (2000) tarafından Teknoloji Kabul Modeli 2 (TKM 2) geliştirilmiştir. Venkatesh ve Davis (2000, s.197) mevcut modele sosyal etki süreci (öznel norm, gönüllülük ve imaj) ve bilişsel enstrümantal süreci (işe uygunluk, çıktı kalitesi, sonuç gösterilebilirliği ve deneyim) eklemiştir. Hemen akabinde ise modele yeni eklemeler ya-

pılarak Teknoloji Kabul Modeli 3 (TKM 3) oluşturulmuştur. TKM 3, Venkatesh ve Davis (2000) tarafından geliştirilen TKM 2 ile Venkatesh'in (2000) algılanan kullanım kolaylığı belirleyicilerini (kontrol, içsel motivasyon ve duygu) birleştirerek TKM'ye yeni bir boyut kazandırdığı son TKM modelidir (Venkatesh ve Bala, 2008, s.280). TKM 2'de bulunan değişkenlere ek olarak TKM 3'te "Dayanak Noktası" ve "Uyum" başlıkları altında algılanan kullanım kolaylığına etki eden yeni faktörler eklenmiştir. TKM 3 daha önceki modellerde test edilmeyen üç ilişkiyi ortaya koymak üzere tasarlanmıştır (Venkatesh ve Bala, 2008, s. 281). Bunlar:

- Algılanan Fayda ve Algılanan Kullanım Kolaylığı,
- Bilgisayar Kaygısı ve Algılanan Kullanım Kolaylığı,
- Algılanan Kullanım Kolaylığı ve Davranışsal Niyet'dir.

Konuyla İlgili Önceki Çalışmalar

Literatürde TKM, bilgi teknolojilerinin kabul ve kullanımını tahmin etme yeteneği konusunda ampirik olarak ciddi bir kabul görmüştür (Taylor ve Todd, 1995, s. 148; Lu vd., 2003). Bunun yanında model sosyal bilimlerin hemen her kesiminden araştırmalarda kullanılmış, zamanla modele yeni faktörler eklenmesi ile farklı alanlarda bireylerin bilgi teknolojilerini kullanma niyetlerinin ölçülmesi mümkün olmuştur. Ancak literatürde kütüphaneciler ile kütüphane kullanıcılarına ilişkin az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Örneğin Ramzan (2010), Pakistan üniversite kütüphanelerinde görev yapan kütüphanecilerin BT karşı sergiledikleri tutum ve davranışları ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında, kütüphanelerde daha sık BT kullanılması ve kütüphanecilerin BT bilgi düzeylerinin daha yüksek olmasının, kütüphanecilerin BT kullanımına yönelik tutumunu etkilediğini ortaya koymaktadır. Kurulgan ve Paşaoğlu (2013) iki devlet üniversitesi kütüphanelerinde görevli 139 personel üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada sadece kullanım kolaylığı sağlayan kullanıcı dostu sistemlerin kullanıma yönelik davranışın oluşmasında yeterli olmayacağı, sistemi kullanacak olan bireylerin gereksinimlerinin ortaya koyulmasının kritik öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Heinrichs ve arkadaşları (2007) ise TKM' ne dayalı olarak üç farklı üniversite kütüphanesi web sitesi modeli ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre üniversite kütüphane web siteleri, kullanıcıların genel kütüphane kullanım algılarını doğrudan etkilediği ve kütüphanelerin web sitelerini daha çok özelleştirmeleri, web odaklı hizmetlere yönelmeleri, elektronik materyallerle daha fazla erişim sağlanması ve kullanıcı dostu web arayüzleri için daha fazla kaynak ayırması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Nov ve Ye (2008) kütüphane kullanıcıları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada web tabanlı dijital kütüphane sisteminin kullanımına yönelik tutum ve davranışları irdelemektedir. Araştırmada algılanan kullanım kolaylığını daha kuvvetli şekilde belirlenmesinde daha önce dikkate alınmayan değişime direnç faktörünün belirgin bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

Hong vd. (2002) kullanıcıların dijital kütüphanelere yönelik tutumlarını belirlemede etkin faktörleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada TKM'ye ek olarak bireysel farklılıklar ve sistem özelliklerine ilişkin alt faktörler ile birlikte dijital kütüphane kullanım amacını irdelemektedir. Analizler sonucunda algılanan fayda üzerinde ekran tasarımı ve terminoloji değişkenlerinin anlamlı etkisi olduğunu ileri süren hipotezler hariç tüm hipotezler desteklenmiştir. Benzer şekilde Ramayah (2006), Sains Malaysia Üniversitesi Kütüphanesi kullanıcıları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada dijital kütüphane kullanımına yönelik tutum ve davranışları irdelemiştir. Araştırma sonucunda dijital kütüphane tasarımının yalnızca bilgisayar bilimciler tarafından değil, aynı zamanda davranış bilimcilerle ortaklaşa bir ekip çalışması sonucunda kurgulanması gerektiği kanısı ortaya koyulmuştur. Vaidyanathan vd. (2005) Indiana Üniversitesi dijital kütüphanesine yönelik yapmış olduğu çalışmada dijital kütüphane kabulüne yönelik olarak TKM uygulamasıdır. Araştırmada dijital kütüphanelerin kullanıcılar tarafından kabulüne ilişkin en büyük etkenin algılanan fayda olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci sırada ise algılanan kullanım kolaylığı değişkeni teknoloji kabulüne yönelik en büyük etken olarak bulunmuştur. Kurulgan ve Özata (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elektronik kütüphane hizmetlerinin öğretim elemanları tarafından benimsenmesine ilişkin faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elektronik kütüphane hizmetlerinin kullanımına yönelik niyetin oluşumunda en etkin faktör olarak tutum ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada, gerek sadece bilgi uzmanlarının kullanımı için gerekse genel kullanım amacıyla geliştirilen ve kütüphanecilik/bilgi bilimi alanında kullanılan veya kullanılmasının fayda sağlaması muhtemel bilgi teknolojilerinin bilgi uzmanları tarafından ne derece kullanıldığı araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, üniversite kütüphanelerinde kullanılmakta olan bilgi teknolojilerinin bilgi uzmanları tarafından kabul edilebilirliğini Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ile incelemek ve bu teknolojilerin, daha etkin kullanımı için bir yol haritası çıkartmaktır.

Özellikle dijital göçmenlerin yoğunlukla yönetici/ıdareci pozisyonunda bulunduğu bu dönemde, BT karşı tutumun doğru belirlenmesi ve ihtiyaçların doğru analizlerle yerine getirilmesi gerekmektedir. Her ne kadar son yıllarda kütüphanelere yönelik ciddi maddi yatırımlar yapılıyor olsa da gelişmekte olan Avrupa ülkeleri baz alındığında bu yatırımlar dahi oldukça mütevazı seviyelerde kalmaktadır (Akbaştürk Çanak vd., 2014, s. 29). Bu yatırımların doğru kullanılması ve kütüphanecilerin farklı etkenler ile BT kütüphanelere uygulanmasına yönelik tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Müşterilerin/kullanıcıların beklenti ve tutumlarının çokça irdelenmesinin yanında son zamanlarda örgüt çalışanlarının hem potansiyelini görmek hem de düşüncelerini anlayarak belli stratejiler geliştirmek adına davranış ve tutum araştırmaları gerçekleştirilmektedir. Kütüphanecilerin BT kullanma veya kullanmama niyetlerinin ortaya koyulmasında belli bir araştırma eksikliği göze çarpmaktadır. Bu çalışma kütüphanecilerin BT karşı tutum ve davranışlarını TKM ile irdelemektedir.

Araştırmanın Hipotezleri

Bilgi uzmanlarının kütüphanelerde kullanılan BT'nin benimseme, kabul ve kullanımını etkileyen faktörleri ortaya koyma amacı taşıyan çalışmada Davis vd. (1989) ortaya koyduğu TKM modeli temel alınmıştır. Araştırmada, TKM 1'de yer alan algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, tutum, davranışsal niyet, gerçekleşen davranış, değişkenlerinin yanı sıra TKM 3'te yer alan öznel norm, algılanan eğlence, öz yeterlilik, teknolojik karmaşa ve bilgisayar kaygısı değişkenleri eklenmiştir. Buna göre oluşturulan hipotezler ve araştırma modeli Şekil 2'de yer almaktadır.

Hipotez 1: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan faydanın, tutum üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 2: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığının, tutum üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 3: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan faydanın, davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 4: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik tutumlarının, davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 5: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik niyetlerinin, gerçekleşen davranış üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

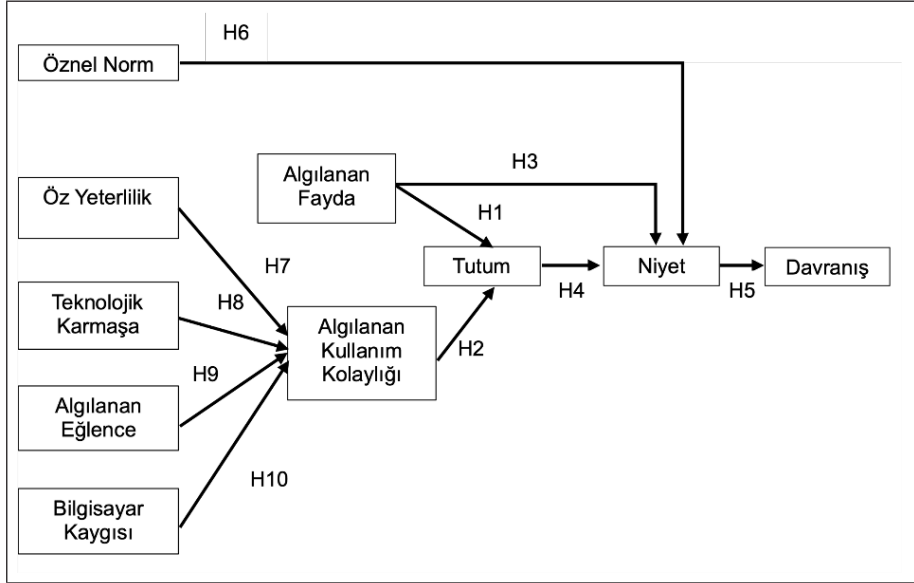
Hipotez 6: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik öznel normun, davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 7: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik öz yeterliliğinin, algılanan kullanım kolaylığı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 8: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik teknolojik karmaşanın, algılanan kullanım kolaylığı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 9: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan eğlencenin, algılanan kullanım kolaylığı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Hipotez 10: *Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik bilgisayar kaygısının, algılanan kullanım kolaylığı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Şekil 2*Araştırma Modeli***Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme yönteminde amaç, olguları ve olgular arasındaki ilişkileri saptamak, sınıflamak ve kaydetmektir (Neuman, 2008, s. 22). Araştırmada betimleyici araştırma yöntemine uygun araştırma türleri kapsamında açıklayıcı araştırma türü uygun görülmüştür.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerinde görevli bilgi uzmanları oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu’nun web sitesinde bulunan 129 devlet, 72 vakıf üniversitesinden kütüphane web sitesi bulunan ve kütüphane personellerine ulaşılan 166 üniversiteden toplam 1417 kişiye anket soruları iletilmiştir. Örneklem seçiminde %95 güvenilirlik derecesinde 278 örneklem sayısı yeterli olmaktadır (Akalin, 2015, s. 100). Ayrıca 500.000 ve üzerinde evren sayısında seçilecek yeterli örneklem sayısının 381 olması durumunda araştırma kapsamında 278 örneklem sayısının sağlıklı analiz yapabilmek için yeterli olduğu düşünülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 132). Anket uygulaması sonucunda anket formunu 300 kişi tarafından doldurmuştur. 3 katılımcıdan elde edilen veriler uç veri oluşturduğu için analize dahil edilmemiştir.

Böylece araştırma örneklemini, kolayda örneklem yöntemi ile devlet ve vakıf üniversite kütüphanelerinde çalışan 297 bilgi uzmanı oluşturmaktadır.

Veri Toplama

Veri toplama yöntemi olarak nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan anket tekniği kullanılmıştır. Anket çalışması araştırma evreninde yer alan kütüphanecilere elektronik posta yoluyla iletilen çevrimiçi anket uygulaması şeklinde yapılmıştır. Veriler 02.01.2019 ile 09.04.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Anket formu, resmi kütüphane web sitelerinde yardımcı hizmet, teknisyen ve yarı zamanlı olarak görevlendirildiği belirtilen personellere gönderilmemiştir. Araştırmada daha önceden güvenilirliği ve geçerliliği test edilmiş Ursavaş (2014) ve Çakar (2018) tarafından kullanılan TKM ölçekleri kullanılmıştır. Oluşturulan soru formunda Çakar'ın (2018) çalışmasından alınan "niyet" (7), "tutum" (7), "algılanan fayda" (11), "algılanan kullanım kolaylığı" (6), "gerçekleşen davranış" (3) olmak üzere toplam 34 ifade bulunmaktadır. Ayrıca soru formuna Ursavaş'ın (2014) çalışmasında kullanmış olduğu ölçekten "öznel norm" (5), "algılanan eğlence" (4), "öz yeterlilik" (3), "teknolojik karmaşa" (3), "bilgisayar kaygısı" (3) olmak üzere toplam 18 ifade eklenmiştir. Ölçeklerin kullanımı öncesinde yazarlardan elektronik posta yoluyla gerekli izinler alınmış olup, ayrıca araştırmaya başlamadan önce üniversiteden etik kurul onay izni de bulunmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada nicel veri toplama tekniklerinden biri olan anket tekniği kullanılarak ihtiyaç duyulan verilere ulaşılmıştır. Elde edilen verilere IBM SPSS 25 istatistik paket programı yardımıyla normal dağılım testi, güvenilirlik, geçerlilik ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Oluşturulan hipotezlerin testi için de regresyon analizleri kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan ölçeklerin geçerliliğini belirlemek amacıyla DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) için Amos 24.0 paket programından da yararlanılmıştır.

Normallik Testi, Güvenilirlik, Geçerlilik ve Korelasyon Analizi

Verilerin normal dağılım gösterdiğini belirlemek için veri sayısının 30'un üzerinde olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu testte normal dağılımın kabulü için p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 218). Yapılan analiz sonucunda $p < 0,05$ nedeniyle normallik testi için ikinci yöntem olarak Çarpıklık (Skewness) Basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir.

Tablo 2*Güvenilirlik, Çarpıklık ve Basıklık Testi*

Değişken	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	İfade Sayısı	Cronbach Alfa (α)
Algılanan Fayda	,44309	-,824	-,453	11	,897
Algılanan Kullanım Kolaylığı	,56277	-,303	,448	6	,695
Davranışsal Niyet	,28176	-1,240	1,584	7	,829
Tutum	,48478	-1,346	1,945	7	,748
Gerçekleşen Davranış	,70170	-,078	-,361	3	,511
Öznel Norm	,79416	-,413	,119	5	,880
Algılanan Eğlence	,65366	-,789	,064	4	,908
Öz Yeterlilik	,63899	-1,030	,970	3	,844
Teknolojik Karmaşa	,81441	-,539	,375	3	,620
Bilgisayar Kaygısı	,86786	-,890	,363	3	,803

Çarpıklık ve Basıklık değerleri tüm değişkenler için ± 2 şartını sağlamaktadır. Ölçeğin geneli göz önüne alındığında veri setinin çarpıklık-basıklık değerlerine göre normal dağılım sergilediğini söylemek mümkündür. Nitekim Çarpıklık ve basıklık değerinin 0'a yakın olması normal dağılımı ifade etmekle birlikte (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 79) Çarpıklık (-2) ile (+2) ve Basıklık değeri (-3) ile (+3) arasında olmalıdır (Akalin, 2015, s. 130). Sonuç olarak veri setinin normal dağılım varsayımını doğruladığı ve parametrik testlere uygun olduğu görülmüştür (Tablo 2).

Güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa (α) katsayıları incelendiğinde algılanan fayda, niyet, tutum, öznel norm, algılanan eğlence, öz yeterlilik ve kaygı değişkenlerinin Cronbach Alfa katsayıları ,70 üzerindeki değerleriyle iç tutarlılığı sağlamaktadır (Tablo 2). Gerçekleşen davranış, algılanan kullanım kolaylığı ve teknolojik karmaşa değişkenleri ise ifade çıkartma yöntemi ile değerlerin yükselmemesi nedeniyle "düşük derecede güvenilirlik" ile faktör analizlere dâhil edilmiştir.

Geçerlilik testi için KMO ve Barlett test sonuçları incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değerinin ,926 ile veri setinin yüksek oranda faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi sonucu sig. ,000 ile ($p < ,05$) anlamlı bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği kriterleri bakımından pek çok değer olmasına karşın elde edilen tüm değerlerin rapor edilmesine gerek olmamakla birlikte üç ila dört uyum iyiliği endeksinin baz alınması model uyumunu kanıtlamak için yeterli olacaktır (Hair vd., 2014, s. 583). Araştırmada χ^2/df (Ki-kare/serbestlik derecesi), CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi), GFI (Uyum iyiliği indeksi), RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü) DFA uyum iyiliği kriterleri baz alınmıştır. Standardize edilmiş

regresyon katsayıları en az 0,5'in; tercihen 0,7'nin üzerinde olması gerekmektedir (Hair vd., 2014, ss. 618-632). Araştırmada kullanılan ve farklı iki çalışma tarafından geliştirilen iki ölçek için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır (Şimşek, 2007, s. 12). Böylelikle her bir ölçeğin uyum iyiliği kriterlerini sağlayıp sağlamadığı ortaya koyulmuştur.

Algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, davranışsal niyet, tutum ve gerçekleşen davranış değişkenleri ile oluşturulan model ile DFA standardize edilmiş regresyon katsayılarından AF10 (,472), AF9 (,408), AKK5 (,126), AKK6 (,338), N7 (,450), T3 (,358), T2 (,344), T1 (,447) ve GD1 (,166) ifadelerinin 0,5 altında kaldığı anlaşılmıştır. Bu ifadeler modelden çıkarılmıştır. Öte yandan uyum iyiliği kriterleri incelendiğinde $\chi^2/df= 2,987$ ($\chi^2/df < 5$); GFI= ,753 (GFI< ,90); CFI= ,819 (CFI< ,90) ve RMSEA= ,082 (RMSEA< ,09) olarak ortaya çıkmaktadır. χ^2/df ve RMSEA değerleri kabul edilebilir değerleri sağlarken GFI ve CFI değerleri kabul edilebilir sınırların altında bir tutum sergilemektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları bakımından düşük ağırlığa sahip ifadelerin modelden çıkarılması sonucunda standardize edilmiş regresyon katsayılarında iyileşme gözlenmiştir. Modele ilişkin tüm gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında pozitif ve güçlü regresyon katsayıları elde edilmiştir. Öte yandan uyum iyiliği kriterlerinde $\chi^2/df= 2,603$ ($\chi^2/df < 5$); GFI= ,852 (GFI< ,90); CFI= ,917 (CFI> ,90) ve RMSEA= ,074 (RMSEA< ,09) şeklinde iyileşme sağlanmıştır. GFI değerinde bir miktar kabul edilebilir değer altında çıkmış olsa da GFI değerinin örneklem hacminden büyük oranda etkilenmesi sebebiyle (Hair vd., 2014, s. 579; Bayram, 2010, s. 74) daha büyük örneklem sayısında bu değer in yüksek çıkması olasıdır. GFI değeri, alanyazında yer alan referans değerler incelenerek kabul edilebilir sınırdaki olduğu saptanmıştır (Çetin, 2019, s. 169; Yıldırım vd., 2018, s. 51). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda algılanan fayda 9, algılanan kullanım kolaylığı 4, davranışsal niyet 6, tutum 3 ve gerçekleşen davranış değişkeni 2 ifade ile analizlere dahil edilmiştir.

Öznel norm, algılanan eğlence, öz yeterlilik, teknolojik karmaşa ve bilgisayar kaygısı değişkenleri için yapılan DFA sonucu standardize edilmiş regresyon katsayılarından TK1 ifadesi haricinde tüm ifadelerin 0,5 katsayının üzerinde ağırlığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum iyiliği kriterleri incelendiğinde $\chi^2/df= 2,044$ ($\chi^2/df < 5$); GFI= ,913 (GFI> ,90); CFI= ,959 (CFI> ,90) ve RMSEA= ,059 (RMSEA< ,09) olarak ortaya çıkmaktadır. Model ideal uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu için DFA sonucunda en uygun faktör yapısına ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Uyum iyiliği değerleri oldukça kuvvetli şekilde model doğrulaması sebebiyle standardize edilmiş katsayıları bakımından düşük ağırlığa sahip TK1 ifadesi modelden çıkarılmadan analizlere devam edilmiştir.

Tablo 3*Değişkenler Arası Korelasyon Analizi*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dav. Niyet	Pearson Cor.	1									
	Sig.										
Tutum	Pearson Cor.	,602**	1								
	Sig.	0,000									
Alg. Fay.	Pearson Cor.	,741**	,674**	1							
	Sig.	0,000	0,000								
Alg. K. Kol.	Pearson Cor.	,426**	,468**	,483**	1						
	Sig.	0,000	0,000	0,000							
Gerk. Davranış	Pearson Cor.	,387**	,447**	,473**	,565**	1					
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000						
Öznel Norm	Pearson Cor.	,282**	,282**	,356**	,398**	,526**	1				
	Sig.	0,001	0,003	0,000	0,000	0,000					
Algılanan Eğ.	Pearson Cor.	,509**	,537**	,610**	,539**	,528**	,401**	1			
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
Öz Yeterlilik	Pearson Cor.	,458**	,466**	,496**	,601**	,575**	,382**	,686**	1		
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
Teknolojik K.	Pearson Cor.	,181**	,333**	,229**	,303**	,280**	0,091	,266**	,330**	1	
	Sig.	0,002	0,000	0,005	0,000	0,000	0,119	0,000	0,000		
Bil. Kaygısı	Pearson Cor.	,329**	,525**	,409**	,463**	,411**	,201**	,420**	,495**	,543**	1
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

** . Korelasyon $r = 0.01$ seviyesinde anlamlı (çift yönlü).

Korelasyon analizi sonuçları (Tablo 3) irdelendiğinde $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde tüm değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Korelasyonun bulunmadığı bir değişken çifti bulunmazken teknolojik karmaşa ile öznel norm değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu hipotezi reddedilmiştir. Diğer tüm değişkenler arasında anlamlı birer ilişki bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Bulgular

Araştırmaya konu bilgi uzmanlarının bilgi teknolojilerini kabul ve kullanım düzeylerinin Teknoloji Kabul Modeli'ne dayandırılarak oluşturulan on hipotezin test edildiği bu bölümde modelde yer alan değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisini ölçmek için regresyon analizi yapılmıştır. Analizler %95 güven aralığında gerçekleştirilmiştir.

Algılanan Fayda ve Algılanan Kullanım Kolaylığının Tutum Üzerindeki Etkisi

Bilgi uzmanlarının bilgi teknolojilerini kullanımına yönelik algılanan fayda ve kullanım kolaylığı bağımsız değişkenlerinin tutum bağımlı değişkeni üzerindeki etkisini test etmek için regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 4). Analiz sonucuna ilişkin çoklu bağlantı problemi irdelenmiş ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı ,483; VIF değeri ise 1,304 olarak ortaya çıkmıştır. Korelasyon katsayısının ,80'nin üzerinde; VIF değerinin de 5 ya da 10'un üzerinde olmasının çoklu bağlantı problemine işaret ettiği belirtilmektedir (Alpar, 2011, s. 517-518). Elde edilen değerlerden, yapılan çoklu regresyon analizinde çoklu bağlantı problemi bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tutum bağımlı değişkeni ile algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı bağımsız değişkenleri arasında kurulan çoklu regresyon analizi sonucu model anlamlı bulunmuş olup, tutumun % 47,7 oranında bu iki değişkene bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır. Yine Tablo 4'e göre bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik tutumları üzerinde algılanan faydanın en etkili değişken olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile algılanan kullanım kolaylığı tarafında yapılacak en ufak bir değişiklik kullanıcının tutumuna önemli oranda etki edecektir. Algılanan kullanım kolaylığının ise tutum üzerinde algılanan faydaya göre istatistiksel olarak anlamlı ancak çok daha düşük bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre H_1 ve H_2 hipotezleri desteklenmektedir.

Tablo 4

Algılanan Fayda ve Algılanan Kullanım Kolaylığının Tutum Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken: Tutum			
	β	t	Sig. p	Sonuç
Algılanan Fayda (X_1)	,672	12,169	,000	Hipotezleri Reddetmekte Başarısız
Algılanan Kullanım Kol. (X_2)	,144	3,891	,000	
Model F	136,207			
Adjusted R²	,477			
Anova Sig.	,000 ^b			
Sabit β	,858			

Algılanan Fayda ve Tutumun Davranışsal Niyet Üzerindeki Etkisi

Bilgi uzmanlarının BT kullanım niyetleri üzerinde algılanan fayda ve tutum değişkenlerinin etkisinin irdelendiği test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan fayda ve tutum bağımsız değişkenlerinin, davranışsal niyet bağımlı değişkenini açıklama oranı %56,5 olarak ortaya çıkmaktadır. ANOVA anlamlılık değeri modelin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonucuna ilişkin çoklu bağlantı problemi irdelenmiş ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı ,674; VIF değeri ise 1,832 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen değerlerden, analizde çoklu bağlantı problemi bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5'te gösterildiği üzere bilgi uzmanlarının BT kullanım niyetleri üzerinde en etkili değişkenin algılanan fayda olduğu göze çarpmaktadır. Her iki değişkenin anlamlılık değeri niyet bağımlı değişkeni üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre H_3 ve H_4 hipotezleri desteklenmiştir.

Tablo 5

Algılanan Fayda ve Tutumun Davranışsal Niyet Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken: Niyet			Sonuç
	β	t	Sig. p	
Algılanan Fayda (X_1)	,488	11,842	,000	Hipotezleri Reddetmekte Başarısız
Tutum (X_2)	,129	3,612	,000	
Model F	193,237			
Adjusted R²	,565			
ANOVA Sig.	,000 ^b			
Sabit β	1,912			

Davranışsal Niyetin Gerçekleşen Davranış Üzerindeki Etkisi

Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik gerçekleşen davranış değişkeni üzerinde davranışsal niyet değişkeninin etkisinin regresyon analizi sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Basit doğrusal regresyon metodunun uygulandığı testte gerçekleşen davranışın %15 oranında davranışsal niyet değişkene bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır. ANOVA anlamlılık değerine göre kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda niyetin gerçekleşen davranış üzerinde anlamlı etkisi olup, H_5 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6*Davranışsal Niyet'in Gerçekleşen Davranış Üzerindeki Etkisi*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken: Gerçekleşen Davranış			
	β	t	Sig. p	Sonuç
Davranışsal Niyet (X)	,834	7,206	,000	Hipotezi Reddetmekte Başarısız
Model F	51,927			
R²	,150			
ANOVA Sig.	,000 ^b			
Sabit β	,067			

Öznel Normun Davranışsal Niyet Üzerindeki Etkisi

Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik davranışsal niyet değişkeni üzerinde öznel norm değişkeninin etkisinin regresyon analizi sonucu Tablo 7'de verilmiştir. Basit doğrusal regresyonun uygulandığı testte öznel norm değişkeni, davranışsal niyetin %8'ini açıklayabilmektedir.

Öznel norm değişkeninin davranışsal niyeti açıklaması üzerine kurulan modelin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öznel normun davranışsal niyet üzerinde anlamlı etkisi olup, H_0 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 7.*Öznel Norm'un Davranışsal Niyet Üzerindeki Etkisi*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken: Davranışsal Niyet			
	β	t	Sig. p	Sonuç
Öznel Norm (X)	,128	5,049	,000	Hipotezi Reddetmekte Başarısız
Model F	25,497			
R²	,080			
ANOVA Sig.	,000 ^b			
Sabit β	4,288			

Öz Yeterlilik ve Teknolojik Karmaşanın Algılanan Kullanım Kolaylığı Üzerindeki Etkisi

Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığı değişkeni üzerindeki öz yeterlilik ve teknolojik karmaşa değişkenlerinin etkisinin irdelendiği analiz so-

nuçları Tablo 8'de verilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda öz yeterlilik ve teknolojik karmaşa bağımsız değişkenlerinin, algılanan kullanım kolaylığı bağımlı değişkenini açıklama oranı %36,9 olarak hesaplanmıştır. ANOVA anlamlılık değeri modelin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonucuna ilişkin çoklu bağlantı problemi irdelenmiş ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı ,330; VIF değeri ise 1,122 olarak ortaya çıkmıştır. Analiz sonucu korelasyon katsayısı ve VIF değeri ile çoklu bağlantı problemi bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8'de gösterildiği üzere bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığı üzerinde en etkili değişken öz yeterlilik olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki değişkenin anlamlılık değeri algılanan kullanım kolaylığı değişkeni üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğunun göstermektedir. Analiz sonucuna göre H_7 ve H_8 hipotezleri desteklenmiştir.

Tablo 8

Öz Yeterlilik ve Teknolojik Karmaşanın Algılanan Kullanım Kolaylığı Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken: Algılanan Kullanım Kolaylığı			
	β	t	Sig. p	Sonuç
Öz Yeterlilik (X_1)	,592	11,484	,000	Hipotezleri Reddetmekte Başarısız
Teknolojik Karmaşa (X_2)	,097	2,395	,017	
Model F	87,409			
Adjusted R²	,369			
ANOVA Sig.	,000 ^b			
Sabit β	1,146			

Algılanan Eğlence ve Bilgisayar Kaygısının Algılanan Kullanım Kolaylığı Üzerindeki Etkisi

Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığı değişkeni üzerindeki algılanan eğlence ve bilgisayar kaygısı değişkenlerinin etkisinin incelendiği regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan eğlence ve bilgisayar kaygısı bağımsız değişkenlerinin, algılanan kullanım kolaylığı bağımlı değişkenini açıklama oranı %35,4 olarak bulunmuştur. ANOVA anlamlılık değeri modelin anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna ilişkin çoklu bağlantı problemi irdelenmiş ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı ,420; VIF değeri ise 1,214 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen değerlerden, analizde çoklu bağlantı problemi bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9'da her iki değişkenin algılanan kullanım kolaylığı değişkeni üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmekle beraber, algılanan kullanım kolaylığı üzerinde en etkili değişken algılanan eğlence değişkeni olarak ortaya çıkmaktadır. Analiz sonucuna göre bağımsız değişkenlerin BT kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ileri süren H₉ ve H₁₀ hipotezleri desteklenmiştir.

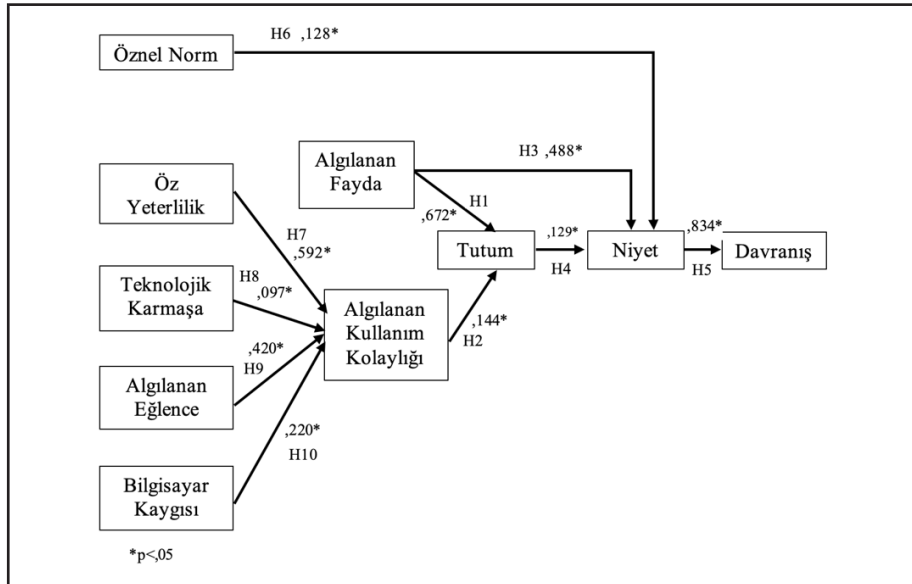
Tablo 9

Algılanan Eğlence ve Bilgisayar Kaygısının Algılanan Kullanım Kolaylığı Üzerindeki Etkisi

Bağımlı Değişken: Algılanan Kullanım Kolaylığı				
Bağımsız Değişkenler	β	t	Sig. p	Sonuç
Algılanan Eğlence (X ₁)	,420	8,127	,000	Hipotezleri Reddetmekte Başarısız
Bilgisayar Kaygısı (X ₂)	,220	5,596	,000	
Model F	82,261			
Adjusted R²	,354			
ANOVA Sig.	,000 ^b			
Sabit β	1,392			

Şekil 3

Araştırma Modeli



Şekil 3'den de kolaylıkla görüleceği üzere Teknoloji Kabul Modeli, anket veri seti sonuçlarına göre kabul edilebilir ve anlamlı bir destek bulmuştur. İlişkiler daha önce teorik altyapıda bahsedildiği gibi, olumlu ve pozitif yöndedir. Genel olarak araştırma modeli elde edilen veri seti ile çok kuvvetli desteklenmese bile, teorik ilişkiler temel alınarak oluşturulan regresyon modellerinin açıklama gücü anlamlı ve kabul edilebilir değerler içinde yer almaktadır. Teknoloji Kabul Modelindeki ilişkilere dayandırılarak oluşturulan hipotezler, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olup, hepsi desteklenmiştir. Şekil 3'e göre elde edilen bulguları kısaca özetlemek gerekirse:

- Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik tutumları üzerinde algılanan faydanın etkili değişken olduğu,
- Bilgi uzmanlarının BT kullanım niyetleri üzerinde en etkili değişkenin algılanan fayda olduğu,
- Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik niyetin oldukça güçlü oranda gerçekleşen davranış üzerinde anlamlı pozitif bir etkisinin olduğu,
- Öznel normun davranışsal niyet üzerinde çok düşük seviyede de olsa pozitif anlamlı etkisinin olduğu,
- Bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığı üzerinde en etkili değişkenlerin öz yeterlilik ve algılanan eğlence değişkeni olduğu görülmektedir.

Tartışma

Kullanıcı beklentilerini karşılama noktasında kütüphaneler bilgi teknolojilerine hatırı sayılır yatırımlar gerçekleştirmekte ve bu yatırımların nihai hedefine ulaşması konusunda iş sürecini yürütecek olan bilgi uzmanlarının bilgi teknolojilerine yönelik tutum ve davranışlarına en az kullanıcı beklentileri kadar önem vermek durumdadır. Zira bilgi teknolojilerine yapılacak başarılı yatırımlar üretkenliğin artmasını sağlarken, başarısız sistemler, finansal kayıp ve çalışanlar arasında memnuniyetsizlik gibi sonuçlar doğuracaktır (Venkatesh, 2000, s. 342). Örgütlerin bilgi teknolojilerine yatırım kararını belirleyen en önemli faktörlerden biri de, söz konusu teknolojilerin hedef kullanıcılar tarafından planlanan biçimde ve istenilen seviyede kabul edilip kullanılmasıdır (Darsono, 2005, s. 156-157). Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek sonuçların öncelikle kütüphanelerde kullanılacak olan bilgi teknolojisinin kararını verecek olan uygulayıcılara, bilgi teknolojilerine yatırım yapmayı düşünen örgütlere ve bu konuda yazılım geliştirecek olan firmalara da faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının konuyla ilgili çalışan akademisyenlere güncel bilgi sağlaması, konuyla ilgili ileride yapılacak araştırmalarda farklı değişkenlerin de araştırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Tutumların oluşmasında daha önce kazanılan tecrübeler, tecrübelerden edinilen ya da çevreden toplanan bilgi birikimi ve çevresel diğer faktörler rol oynamaktadır. TKM' de algılanan fayda, tutum ve niyet üzerinde direkt olarak bir etkiye sahiptir (Davis vd., 1989, s. 987). Eğer kullanıcı bir sistemin kullanımında kendisine bir fayda görüyorsa bilgi teknolojilerine karşı olumlu bir tutum sergileyecektir. Araştırma bulgularına göre bilgi uzmanlarının da, bilgi teknolojileri kullanımının kendi iş süreçleri için faydalı olduğuna yönelik düşünceleri arttıkça sistemi kullanmak için daha fazla olumlu tutum içinde olacağı söylenebilir. Bulgular, algılanan fayda ile tutum arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermekte olup, literatürdeki araştırmalar ile (Davis vd., 1989; Ramayah, 2006; Kurulgan ve Özata, 2010; Solak, 2012; Kurulgan ve Paşaoğlu, 2013) tutarlılık göstermektedir. Öte yandan Heinrichs ve arkadaşları (2007) çalışmalarında algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığının niyet üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Algılanan kullanım kolaylığı, kullanıcının bir sistemi kullanmanın çaba gerektirmeyeceğine inanma derecesidir (Davis, 1989, s. 320). Bilgi uzmanları, kullanımının kolay olduğunu düşündüğü bilgi teknolojileri ile sistemi kullanmaya yönelik daha fazla olumlu tutum sergileyecektir. Kullanımı zor olan sistemler, kütüphanecilerde olumsuz etki bırakacaktır. Literatürdeki araştırmalar (Davis vd., 1989; Davis, 1993; Kurulgan ve Özata, 2010; Kurulgan ve Paşaoğlu, 2013) algılanan kullanım kolaylığı ile tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuç literatürü desteklemektedir.

Algılanan fayda davranışsal niyetin belirlenmesinde en önemli faktördür. Davis vd. (1989, s. 997)'nin belirttiği gibi BT kullanım davranışının oluşmasında niyet faktörü önemli bir yer tutmakta ve fayda unsuru niyet üzerinde direkt etkiye sahip olmaktadır. Yapılan çalışmalar bireyin kendi iş süreçlerini yürütmede etkili olmayan sistemlerin birey tarafından içselleştirilmeyeceğini göstermektedir (Robey, 1979, s. 537). Araştırma bulgularına göre bilgi uzmanlarının, sistemin kullanımından yarar sağlayacağına yönelik algısı yükseldikçe sistemi kullanma niyeti de önemli oranda artmaktadır. Bu sonuç, algılanan fayda ile niyet arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren kimi araştırmalarca (Davis, 1989; Hong vd., 2002; Ma vd., 2005; Kurulgan ve Özata, 2010) desteklendiği gibi bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edemeyen çalışmalarla (Kurulgan ve Paşaoğlu, 2013) örtüşmemiştir.

Bilgi uzmanları tarafından, bilgi teknolojilerini kullanmak için olumlu bir tutum sergilenmiş ise sistemi kullanma niyeti de olumlu yönde şekillenmiş olacaktır. Araştırma bulguları olumlu tutum arttıkça BT kullanma niyetinde pozitif yönde bir artış göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, literatürdeki diğer araştırmalar (Moon ve Kim, 2001; Hung ve Chang, 2005; Kurulgan ve Özata, 2010; Sheikhshoaei ve Oloumi, 2011; Kurulgan ve Paşaoğlu, 2013; Çakar, 2018) ile benzerlik göstermektedir. Fakat bu etkinin beklenin aksine zayıf olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni kesin olarak nitelendirilemeyen yöntemleri kullanılarak ortaya konulabilir. Yasal zorunluluklar, güvenlik endişeleri, yüksek denetim algısı gibi değişkenlere bağlı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Davis vd. (1989: 997), insanların BT kullanımının niyetleri üzerinden oldukça güçlü bir şekilde tahmin edilebileceğini belirtmektedir. Araştırma bulguları, bilgi uzmanlarının bir sistemi kullanmaya yönelik niyetleri arttıkça kullanma davranışlarının da büyük oranda artacağını göstermiştir. Bu sonuç, TKM'nin ana parametreleri ile uyumla birlikte, diğer araştırmalarla (Davis vd., 1989; Taylor ve Todd, 1995; Hung ve Chang, 2005; Sheikhshoaei ve Oloumi, 2011) benzerlik göstermektedir.

TKM'deki öznel norm değişkeni kişinin kendisi için önemli olduğunu düşündüğü kişilerin, söz konusu davranışı yerine getirip getirmemesi gerektiği düşüncesini ifade etmektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975, s. 302). Bilgi uzmanlarının, kendisi için değerli gördüğü kişilerin BT kullanması yönünde bir teşvikte bulunduğu sistem kullanma niyetleri olumlu yönde etkilenmektedir. Araştırma bulguları, bireyin sosyal çevresi BT kullanma niyeti üzerinde küçük de olsa anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öznel normun doğurduğu bu sonuç bireyin bilgi teknolojilerini kullanma niyeti geliştirirken sosyal çevresinden çok az miktarda etkilendiği anlamını taşımaktadır. Bu etkinin oldukça düşük çıkması günümüzde çalışma hayatında y ve z kuşağının giderek artış göstermesine dayandırılarak açıklanabilir. Y ve z kuşağı teknoloji çağı çocukları olup, y kuşağı teknoloji dostu, z kuşağı ise dijital yerliler olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu kuşakların daha bireysel olması ve bağımsız çalışmaya daha fazla eğilim göstermesi öznel normun etkisini azaltabilir (Taş vd., 2017, s. 1039; Ayhün, 2013, s. 101). Literatürdeki araştırmalardan bazıları (Taylor ve Todd, 1995; Venkatesh ve Davis, 2000; Legris vd., 2003) öznel normun niyet üzerindeki etkisini anlamlı bulurken, bazı araştırmalar (Ma vd., 2005) iki değişken arasında anlamlı bir etki gözlemlememiştir. Öznel norm Sebep Davranışlar Teorisinde niyetin doğrudan belirleyicisi olmasına karşın Davis vd. (1989) tarafından algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı üzerinde doğrudan etkisinin bulunmadığı sonucuna vararak modelden çıkarılmıştır (Venkatesh ve Davis, 2000: 187).

Davis vd. (1992, s. 1111) işyerinde bilgi teknolojilerinin kullanım etkinliği üzerinde algılanan fayda ve algılanan eğlencenin etkilerini karşılaştırmak için gerçekleştirmiş oldukları araştırmada elde ettikleri bulgular bireylerin, bilgi teknolojilerini kullanma niyetlerini sistemin kendi iş performanslarını iyileştirmede ne kadar yararlı olduğunun yanı sıra, kullanılan sistemin kullanım esnasında bireye sağladığı eğlence derecesinin sonucu etkilediğine ulaşmıştır. Bu sebeple de bilgi teknolojilerini kullanımının belirleyici bir etkeni olarak sistem kullanımından elde edilen eğlence unsuru kritik bir yer tutmaktadır. Araştırma bulguları da bu araştırma sonucu doğrulayacak şekilde olup, algılanan kullanım kolaylığı üzerinde en etkili değişkenin algılanan eğlence değişkeni olduğunu dikkat çekmektedir. Bilgi teknolojilerinin kullanımı ne kadar kolay ise bireyin sistemden elde edeceği keyif ve eğlence artacak; böylece kullanıcı kullanımı kolay ve zevk veren bilgi teknolojilerine yönelecektir.

Bilgi uzmanları, bir sistem kullanımının kolay olduğuna yönelik algı oluştururken sistemin karmaşadan uzak ve kullanımının keyifli olmasının yanı sıra BT konusunda kendisi yeterli görmesi ve BT karşı kaygı hissetmemesi etkili olmaktadır. Bir sistem, ne kadar

basit ve keyifli olursa bilgi uzmanları tarafından kullanımı o kadar kolay olarak algılanacaktır. Bilgisayar kaygısı yaşayan bireyler bilgi teknolojilerine yönelik ön yargılı tutumlar sergileyebilmekte, dolayısıyla sistemden beklenen fayda elde edilememektedir. Compeau ve Higgins (1995, ss. 189-211) çalışmalarında bilgisayar kullanımının belirlenmesinde bireylerin yetkin bir bilgisayar kullanım becerisine olan inancını irdelemişlerdir. Çalışmada, öz yeterliliğin gerçek bilgisayar kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda da bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığı üzerinde en etkili değişkenin öz yeterlilik olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlilik bireyin karşılaştığı problemler karşısında mücadele etme ve başarıya yeteneği ile bireyin bu durumlardaki kapasitesine ilişkin yine bireyin kendini hangi seviyede gördüğüyle ilgilidir. Ayrıca bilgi uzmanları BT konusunda kendisine olan özgüveni ve kaygıdan uzak ruh hali ne kadar yüksekse, sistemden kullanımı o kadar kolay olarak algılanacaktır. Sonuçlar literatürdeki diğer araştırmalar ile (Taylor ve Todd, 1995; Venkatesh, 2000; Hong vd., 2002; Nov ve Ye, 2008; Kurulgan ve Özata, 2010) benzerlik göstermektedir. Buna göre araştırma bulguları, bilgi uzmanları kullanımı için temin edilecek sistemlerin kullanımının kolay olmasının yanı sıra iş ve işlemlerde kullanıcıya yüksek fayda sağlaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma ayrıca BT karşı olumlu kullanım eğilimi sergilemek için yalnızca bu özelliklerin yeterli olmayacağını, BT'nin kullanımının keyif vermesi, teknolojik karmaşadan uzak bir yapı teşkil etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmada, bilgi teknolojisi kabul ve kullanımını açıklamada oldukça yaygın olarak kullanılan Teknoloji Kabul Modeli teorisi ampirik olarak Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan bilgi uzmanlarından toplanan verilerle test edilmiştir. Sonuçlar bahsedilen teoriye istatistiksel anlamda destek vermiş ve teorinin öne sürdüğü tüm hipotezler kabul edilmiştir. Teknoloji Kabul Modeli'nin mimarı Davis'in (1989) hem kendisinin hem de daha sonra arkadaşlarıyla birlikte (Davis vd., 1989) yaptığı çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da algılanan fayda ile tutum; algılanan kullanım kolaylığı ile tutum; algılanan fayda ile davranışsal niyet; davranışsal niyet ile gerçekleşen davranış arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Gelecekte bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, bilgi uzmanlarına yönelik olarak araştırmaya dâhil edilmeyen diğer değişkenleri (dayanak noktası ve uyum gibi) de ekleyerek çalışmalarını gerçekleştirebilirler. Öte yandan bünyesinde BT'yi çok yoğun şekilde kullanan ve tüm kütüphane iş süreçlerine entegre eden birkaç üniversite kütüphanesi spesifik olarak seçilerek buradaki bilgi uzmanları üzerinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği ile daha ayrıntılı bir çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca, kütüphane kullanıcılarının BT kabul ve kullanım durumlarını irdelemek için kullanıcılar üzerinde bir çalışma gerçekleştirilebilir. Özellikle dijital kütüphanecilik uygulamalarının kullanıcılar tarafından ne derece kabul gördüğü irdelenebilir. Bu hususta, eğitim durumu, unvan ve yaş gibi demografik özelliklerin BT kullanımı üzerindeki etkileri belirleyici olabileceği göz önünde bulundurularak araştırmaya dâhil edilebilir. Yine araştırma sonucuyla ilgili olarak kütüphane alanındaki uygulayıcılara yönelik tercih edecek

leri bilgi teknolojileri sisteminin mümkün olduğunca karmaşadan uzak, kullanımının kolay ve eğlenceli olmasına dikkat etmeleri tavsiye edilebilir. İlaveten BT kullanıcılarına yönelik öz yeterliliği geliştirici eğitimler verilebileceği gibi, bu teknolojilerin kullanımının sağlayacağı faydaların kullanıcılara anlatılması önerilebilir. Hatta BT kullanımının getireceği avantajların uygulamalı olarak aktarılması çok daha fazla etkili olacaktır.

Sonuç

Çalışmada, üniversite kütüphanelerinde kullanılmakta olan bilgi teknolojilerinin bilgi uzmanları tarafından kabul edilebilirliğini Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ile incelemek ve bu teknolojilerin, daha etkin kullanımı için bir yol haritası oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi uzmanlarının BT kullanımına yönelik tutum ve niyetleri üzerinde algılanan faydanın etkili değişken olduğu anlaşılmaktadır. Niyet, tutum ve davranış arasında dolaylı olarak bir ilişki kurmakta olup, algılanan fayda ve tutumdan ise direkt olarak etkilenmektedir. Algılanan fayda değişkeni ile mukayese edildiğinde her ikisinin de tutum üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olmasına karşın algılanan fayda tutum üzerinde algılanan kullanım kolaylığından daha etkin bir görüntü sergilemektedir. Araştırma bulguları algılanan faydanın, davranışsal niyet üzerinde sergilediği pozitif etki ile tutum üzerinde gösterdiği pozitif etkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Yine bulgulara göre, algılanan kullanım kolaylığı üzerinde en etkili değişkenin öz yeterlilik değişkeni olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca algılanan eğlence değişkeni BT kullanımını konusundaki algılanan kullanım kolaylığı algısında pozitif yönde bir etkiye sahiptir. Bilgi uzmanları, sistemin kullanımında belli bir eğlence unsuru yakalarsa, o sistemin kullanımını kolay olarak algılamakta ve bu sonuç sistemin kullanılmasına yönelik tutum üzerinde pozitif bir etkiye sebep olmaktadır. Algılanan kullanım kolaylığına pozitif yönde anlamlı etkide bulunan teknolojik karmaşa ve bilgisayar kaygısı değişkenleri, öz yeterlilik ve algılanan eğlenceye nazaran daha düşük etki gücüne sahiptir. Araştırmada ayrıca öznel normun niyet üzerinde, düşük seviyedeki etkisi göze çarpmaktadır. Algılanan fayda, tutum ve öznel norm değişkenleri, davranışsal niyetin önemli bir kısmını açıklamaktadır. Sonuç olarak, bilgi uzmanları kullanımı için temin edilecek sistemlerin kullanımının kolay olmasının yanı sıra iş ve işlemlerde kullanıcıya yüksek fayda sağlaması gerektiği söylenebilir. Ek olarak algılanan kullanım kolaylığının sağlanması için öz yeterlilik ve algılanan eğlence faktörlerine daha fazla önem verilmesi gerekir.

Öneriler

Bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara bazı önerilerde bulunmak yerinde olacaktır. Buna göre;

Araştırma kapsamında farklı disiplinlerde kullanılan iki TKM ölçeği birleştirilerek bilgi uzmanlarının BT kabul ve kullanım durumları incelenmiştir. Bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, bilgi uzmanlarına yönelik bir TKM ölçeği geliştirerek bu ölçek üzerinden çalışmalarını gerçekleştirebilirler.

Öte yandan bünyesinde BT'yi çok yoğun şekilde kullanan ve tüm kütüphane iş süreçlerine entegre eden birkaç üniversite kütüphanesi spesifik olarak seçilerek buradaki bilgi uzmanları üzerinde görüşme tekniği ile bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Kütüphane kullanıcılarının BT kabul ve kullanım durumlarını irdelemek için kullanıcılar üzerinde bir çalışma gerçekleştirilebilir. Özellikle dijital kütüphanecilik uygulamalarının kullanıcılar tarafından ne derece kabul gördüğü irdelenebilir. Bu hususta, eğitim durumu, unvan ve yaş gibi demografik özelliklerin BT kullanımı üzerindeki etkileri belirleyici olabilmektedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır

Yazarlık Katkısı

Çalışmanın yazarları, araştırmanın planlanması, deneysel uygulamalar aşamalarında Şeyda BAYRAKTAR ve Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT; verilerin toplanması ve istatistiksel analiz, makalenin yazımı aşamalarında ise Şeyda BAYRAKTAR katkıda bulunmuştur.

Etik İzinler

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim sistemleri Anabilim Dalı Yönetim Bilişim Sistemleri Tezli yüksek Lisans programı öğrencisi Şeyda BAYRAKTAR'ın sorumlu araştırmacı olduğu "Bilgi Uzmanlarının Bilgi Teknolojisi Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi" adlı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 07.11.2018 tarih ve 2018/109 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Abram, S. (2008). Social libraries the librarian 2.0 phenomenon. *Library Resources and Technical Services*, 52(2), 19-22.
- Akalın, M. (2015). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği: Anket*. Seçkin Yayıncılık.
- Akbaytürk Çanak, T., Çelik, S., Çetinkaya, İ., Çukadar, S., Güneş, G., Gürdal, G., Holt, İ., Kaya, E. ve Kaygusuz, A. (2014). *2023'e doğru Türkiye'de üniversite kütüphaneleri mevcut durum, sorunlar, standartlar ve çözüm önerileri*. <https://core.ac.uk/reader/51100053> adresinden erişildi.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Detay Yayıncılık.
- Atılğan, D. (2009). Bilgi yönetimi kavramı ve gelişimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 201-212.
- Ayhün, S. E. (2013). Kuşaklar Arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.

- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Brevik, T. (2006, 12 Nisan). *Library 2.0 = MyLibrary?* <https://lib1point5.wordpress.com/2006/04/12/library-20-mylibrary/>
- Casey, M. E. ve Savastinuk, L. C. (2006). Library 2.0: Service for the next-generation library. *Library Journal*, 131(14), 40-42.
- Compeau, D. R. ve Higgin, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial Test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211.
- Cullen, J. (2008). Professionalizing knowledge sharing and communications. *Business Information Review*, 25(1), 53-57.
- Çakar, M. M. (2018). *Girişimcilerin bilgi teknolojilerini kullanma nedenlerinin teknoloji kabul modeli kapsamında analizi: Manisa ili örneği* [Yayımlanmamış yüksekisans tezi]. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.
- Çakın, İ. (2000). Bilgi profesyonellerinin eğitiminde yeniden yapılanma: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(1), 3-17.
- Çakın, İ. (2005). Cumhuriyet'ten günümüze bilgi profesyonellerinin eğitiminde başlıca yönelişler. *Türk Kütüphaneciliği*, 19(1), 7-24.
- Çetin, Ş. (2019). Öğretimi planlamaya yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 164-177.
- Darsono, L. I. (2005). Examning information technology acceptance by indiviual professionals. *Gadiah Mada International Journal of Business*, 7(2), 155-178.
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. Massachusetts Institute of Technology Sloan School of Management.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of Information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38(3), 475-487.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. ve Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. ve Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111-1132.
- Dziak, M. (2017). *Technology Acceptance Model (TAM)*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=125600142&lang=tr&site=eds-live>
- Fishbein, M. (1967). *Attitude and the prediction of behavior*. Wiley.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An Introduction to theory and research*. <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Hair, J. F., Black, W. C. , Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Heinrichs, J. H., Lim, K. S., Lim, J. S. ve Spangenberg, M. A. (2007). Determining factors of academic library web site usage. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(14), 2325-2334.
- Hong, W., Thong, J. Y., Wong, W. M. ve Tam, K. Y. (2002). Determinants of user acceptance of digital libraries: an empirical examination of individual differences and system characteristics. *Journal of Management Information Systems*, 18(3), 97-124.
- Hung, S.-Y. ve Chang, C.-M. (2005). User acceptance of WAP services: Test of competing theories. *Computer Standards & Interfaces*, 27(4), 359–370.
- Huvila, I., Holmberg, K. ve Kronqvist-Berg, M. (2013). What is librarian 2.0 – New competencies or interactive relations? A library professional viewpoint. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45(3), 198-205.
- Karakaş, S. (1998). Çağdaş teknolojinin kütüphaneler ve bilgi merkezlerinde uygulanması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2), 445-466.
- Keleş, E. (2017). Ankara'daki üniversite kütüphanelerinin Twitter hesap analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(3), 374-393.
- Kim, S. (1999). The roles of knowledge professionals for knowledge management. *65th IFLA Council and General Conference*. <http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/042-115e.htm>
- Kurulgan, M. ve Özata, F. Z. (2010). Elektronik kütüphane hizmetlerinin öğretim elemanları tarafından benimsenmesinde etkili olan faktörler: Anadolu Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 11(2), 243-262.
- Kurulgan, M. ve Paşaoğlu, D. (2013). Bilgi profesyonellerinin bilgi teknolojisi kullanma eğilimlerinin belirlenmesi üzerine üniversite kütüphanelerinde yapılan karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 52-78.
- Law, D. (2009). Academic digital libraries of the future: An environment scan. *New Review of Academic Librarianship*, 15(1), 53-67.
- Legris, P., J. Ingham ve Colletette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & Management*, 40(3), 191–204.
- Lu, J., Yu, C. S., Liu, C. ve Yao, J. E. (2003). Technology acceptance model for wireless Internet. *Internet Research*, 13(3), 206-222.
- Ma, W. W. K., Andersson, R. ve Streith, K. O. (2005). Examining user acceptance of computer technology: An empirical study of student teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(6), 387-395.
- Moon, J. W. ve Kim, Y. G. (2001). Extending the TAM for a World-Wide-Web context. *Information & Management*, 38(4), 217-230.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Cilt 1, S. Özge, Çev.). Yayın Odası.

- Nov, O. ve Ye, C. (2008). Users' personality and perceived ease of use of digital libraries: The case for resistance to change. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, 59(5), 845-851.
- Pantry, S. ve Griffiths, P. (2003). Librarians or knowledge managers? What's in a name, or is there a real difference? *Business Information Review*, 20(2), 102-109.
- Ramayah, T. (2006). Interface characteristics, perceived ease of use and intention to use an online library in Malaysia. *Information Development*, 22(2), 123-133.
- Ramzan, M. (2010). *Attitudes of librarians towards application of information technology in academic libraries in Pakistan University of Malaya*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.5639&rep=rep1&type=pdf>
- Robey, D. (1979). User attitudes and management information system use. *Academy of Management Journal*, 22(3), 527-538.
- Sheikhshoei, F. ve Oloumi, T. (2011). Applying the technology acceptance model to Iranian engineering faculty libraries. *The Electronic Library*, 29(3), 367-378.
- Solak, M. (2012). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Şenel, B. (2011). *Teknoloji kabulünün sanal organizasyonların e-hizmet kalitesine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ekinoks Eğitim.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Tavluoğlu, C. (2013). *Üniversite kütüphanelerinde Web 2.0 araçlarının kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, S. ve Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017a, 02 Ağustos). *Kütüphane istatistikleri, 2016*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2016-24675>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017b, 18 Ağustos). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2017*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2017-24862#:~:text=Bilgisayar%20ve%20C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%C4%B1%202017,ve%20%58%2C7%20oldu](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2017-24862#:~:text=Bilgisayar%20ve%20C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%C4%B1%202017,ve%20%58%2C7%20oldu)
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. C. A. Scolari (Eds), *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* içinde (ss. 93-97). Universitat Pompeu Fabra.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 42-768.
- Ursavaş, Ö. F. (2014). *Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik davranışlarının modellenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Vaidyanathan, G., Sabbaghi, A. ve Bargellini, M. (2005). User acceptance of digital library: An empirical exploration of individual and system components. *Issues in Information Systems*, 6(2), 279-288.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.
- Venkatesh, V. ve Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.
- Venkatesh, V. ve Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Yıldırım, İ., Basaran, M., Cucuk, E. ve Yokus, E. (2018). Development of inquiry based teaching self-efficacy scale for STEM+ S education: Validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 42-57.
- Yılmaz, E. (2017). Dijital çağda kütüphanecilerin değişmeyen rolleri. H. Odabaş, ve M. A. Akkaya (Yay. haz.), *Bilişim teknolojilerinin bilgi merkezlerine ve hizmetlerine etkisi* içinde (ss. 153-180). Hiperlink Yayınları.



**Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi:
Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği**

*Assessment of Student's Information Literacy Skills: Çankırı Karatekin
University, Turkish Language and Literature Department Example*

Tuğba MANDIRACI, Burcu Umut ZAN

Makale Bilgisi / Article Information

Bu makaleye atıf yapmak için/ To cite this article:

Mandıracı, T. ve Zan, B.U. (2021). Öğrencilerin Bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü örneği. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 131-159. doi: 10.15612/BD.2021.560

Makale türü / Paper type: Hakemli / *Refereed*

Araştırma Makalesi / *Research Article*

Doi: 10.15612/BD.2021.560

Geliş Tarihi / Received: 11.05.2020

Kabul Tarihi / Accepted: 23.06.2021

Elektronik Yayınlanma Tarihi / Online Published: 30.06.2021

İletişim / Communication

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği / *University and Research Librarians Association*

Posta Adresi / *Postal Address:* Marmara Sok. No:38/17 06420 Yenışehir, Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

Tel: +90 312 430 03 61; Faks / *Fax:* +90 312 430 03 61; E-posta / *E-mail:* bilgi@bd.org.tr

Web: <http://www.bd.org.tr/index.php/bd/index>

Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Değerlendirilmesi: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği*

Tuğba MANDIRACI** , Burcu Umut ZAN*** 

Öz

Bu çalışmanın temel amacı Çankırı Karatekin Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) bölümünde öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini ve farkındalıklarını ölçmektir. Bu kapsamda yürütülen çalışmanın örneklemini, belirtilen bölümde eğitim gören 79 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadan önce öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etmek amacı ile bilgi okuryazarlığı ölçeği ön testi uygulanmış, grupların ön bilgilerinin eş değer olduğu saptanmıştır. Deneysel desen yönteminin uygulandığı bu çalışmada kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders anlatımı yapılırken, deney grubuna bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımı uygulanmış ve kontrol ile deney gruplarının ön ve son testlerden aldığı sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamı içinde hem kontrol hem de deney gruplarına 120 dakikalık ders anlatımı yapıldıktan sonra araştırma performans görevi verilmiştir. Öğrencilerin hazırladığı araştırma performans görevleri bilgi okuryazarlığı temellerine göre araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik baz alınarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda bilgi okuryazarlığı eğitiminin deney grubunda performans görevi temelinde beklenen yeterliliği geliştiremediği ancak deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir değişim gösterdiği ve dolayısıyla öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarının arttığı saptanmıştır. Bununla birlikte kontrol grubu öğrencileri performans görevi temelinde deney grubu öğrencilerinden daha yüksek puanlar almasına rağmen ön test puanları ile verilen eğitim sonrasında yapılan son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda 120 dakikalık bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş eğitimin, öğrencilerin bu konudaki farkındalıklarını artırdığı ancak bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders eğitiminin daha geniş bir zamana yayılarak; uygulama, ödevler ve farklı yöntemler ile desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Bilgi okuryazarlığı becerileri, performans görevi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

* Bu makale, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı'nda hazırlanan "Öğrencilerin Bilgi Erişim ve Kullanma Becerilerinin Değerlendirilmesi: Çankırı Karatekin Üniversitesi Örneği" başlıklı 2020 yılında tamamlanmış yüksek lisans tezine dayanılarak hazırlanmıştır.

** Sorumlu yazar, Mezun Öğrenci, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı. tubamndrc@gmail.com

*** Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. burcumut@gmail.com

Assessment of Student's Information Literacy Skills: Çankırı Karatekin University, Turkish Language and Literature Department Example*

Tuğba MANDIRACI** , Burcu Umut ZAN*** 

Abstract

The main purpose of this study is to measure the information literacy skills and awareness of the first-year students studying at Çankırı Karatekin University Turkish Language and Literature Department. The sample of the study conducted in this context consists of 79 students from the Turkish Language and Literature Department of Çankırı Karatekin University in total. Before the study, in order to check the students' prior knowledge, the information literacy scale pre-test was applied and it was determined that the prior knowledge of the groups was equivalent. In this study, in which the experimental design method was applied, the control group was lectured by the traditional method, while the experimental group was taught integrated with information literacy, and the results obtained from the pre and post-tests of the control and experimental groups were compared. In addition, within the scope of the study, after a 120-minute lecture was given to both control and experimental groups, a research performance task was assigned, and written performance tasks were collected. The research performance tasks prepared by the students were evaluated based on the rubric prepared by the researchers according to the basics of information literacy. As a result of the study, it was determined that information literacy education did not develop the expected competence on the basis of the performance task in the experimental group, but there was a statistically positive significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group, and thus the awareness of the students about information literacy increased. However, although the control group students got higher scores than the experimental group students on the basis of the performance task, it was found that there was no statistically significant difference between the pre-test scores and the post-test scores after the training. As a result of the study, it was concluded that the 120 minutes of education integrated with information literacy increased students' awareness on this issue, but it was insufficient in developing information literacy skills. Spreading the information literacy integrated course education to a wider time, supported with practice, homework and different methods is suggested.

Keywords: Information literacy skills, performance assignment, Çankırı Karatekin University, Department of Turkish Language and Literature.

* This article has been prepared based on the master thesis completed in 2020 titled "Assessment of Student's Information Retrieval and Using Skills: Çankırı Karatekin University Example" prepared in Çankırı Karatekin University Institute of Social Sciences Department of Information and Document Management.

** Corresponding author, Graduate Student, Çankırı Karatekin University Institute of Social Sciences, Information and Document Management Department. tubamndrc@gmail.com

*** Assoc. Prof., Çankırı Karatekin University Faculty of Literature, Information and Document Management Department. burcumut@gmail.com

Giriş

Hızla gelişen ve değişen teknoloji, bireylerin teknolojiyi günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline dönüştürmüş ve toplumlar 'bilgi toplumu' olarak ifade edilen süreçte hızla ilerleyerek bir değişim yaşamaya başlamışlardır. Bilginin artışı tetikleyen bu süreç beraberinde bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma yollarını çoğaltan seçenekleri de getirmiştir. Seçeneklerin artması, üretilen bilginin yeni bilginin üretilmesi için tüketilmesi döngüsünü kısaltmış, mevcut bilgilerin belirli periyotlarla katlanarak arttığı "bilgi patlaması" olarak adlandırılan durumu ortaya çıkarmıştır (Özdemir ve Gülseçen, 2015, s. 334-335). Mevcut bilginin kontrolsüz bir şekilde artış göstermesi, bir yandan bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiyi ararken elde ettikleri bilgilerin doğruluğuna karar vermekte güçlük yaşamasına sebep olurken diğer yandan bireylerin bilgi kaynaklarına erişim becerilerinin yeniden sorgulanması gerekliliğini gün yüzüne çıkarmıştır. Bir diğer ifade ile bilgi üretimindeki artış; doğru, yanlış, güncel, eski, popüler, bilimsel tüm bilgilerin hızla artışına sebep olmakta, bilgi ihtiyacını karşılamaya çalışan birey ise geçerliliğini koruyan bilgiye erişmekte ve uygun olarak kullanmakta zorluk çekmektedir. Bu noktadan yola çıkıldığında, her bireyin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesini tetikleyen bir dönem içinde yaşadığımızı ifade etmek yerinde olmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı okuma yazmanın temelini oluşturan okuryazar olmanın ötesinde bir kavramdır (Polat ve Odabaş, 2008). Bilgi okuryazarlığı ile ilgili literatürde birçok tanım mevcut olmakla birlikte bilgi okuryazarlığı, Kuhlthau (1987, s. 22) tarafından "sorgulamayı öğrenme, çıkarımları yorumlayarak alternatifleri değerlendirme, gittikçe karmaşıklaşan ve sürekli artan bilgi zenginliği ile başa çıkarak ve daha fazla veriye ulaşılma" olarak, Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association [ALA]) tarafından "bilgiye ihtiyacı duyulduğunda bunu hissetmek, ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak, elde edilen bilgiyi değerlendirmek ve etkin olarak kullanmak" olarak (ALA, 1989), Doyle (1992) tarafından "çeşitli kaynaklardan oluşan bilgilere erişme, değerlendirme ve kullanma yeteneği" olarak, Bruce (1994, s. 5) tarafından "bilgi dünyasına aşina olma dolayısıyla bilimsel iletişim, indeksleme, entelektüel mülkiyet, bilgi üretme ve sağlama ile ilgili konulara hakim olma" olarak tanımlanmıştır. Literatürdeki mevcut tanımlara bakıldığında kişinin ihtiyacı olan birtakım becerilere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu beceriler zamanla uygun şekilde revize edilmekle birlikte genel olarak bakıldığında bireyin, bağımsız öğrenebilmesi, analiz edebilmesi, eleştirel düşünebilmesi, problem çözebilmesi ve karar verme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Kurbanoğlu, 2010, s. 729). Bireyin bu becerileri kazanabilmesi sürekli tekrar ile birlikte erken yaşta eğitimi gerekli kılacaktır. Bilgi okuryazarlığı ile ilgili becerilerin eğitim ve öğretimin içinde yer alması ile birlikte bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin standartların geliştirildiği görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı alanında bilinen ilk standartlar ilk/ortaöğretim (American Association of School Librarians/ Association for Educational Communications and Technology [AASL/AECT], 1998) ve yükseköğretim için geliştirilen standartlardır (American College and Research Libraries [ACRL], 2000; 2016). Yüksek öğrenim düzeyine yönelik olarak,

ACRL (2000) tarafından geliştirilmiş olan “Yüksek Öğretimde Bilgi Okuryazarlığı Yetkinlik Standartları (Information Literacy Competency Standards for Higher Education)” çerçevesinde beş temel standart sunulmaktadır. Bu standartlar doğrultusunda bilgi okuryazarı olan öğrenci;

- Gereksinim duyduğu bilgilerin niteliğini ve kapsamını belirler,
- Gerekli bilgilere etkili ve verimli bir şekilde erişir,
- Bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgileri kendi bilgi tabanı ve değer sistemine dâhil eder,
- Bireysel olarak veya bir grubun üyesi olarak belirli bir amacı gerçekleştirebilmek için bilgileri etkin bir şekilde kullanır,
- Bilgi kullanımını çevreleyen ekonomik, hukuki ve sosyal sorunların çoğunu anlar ve etik ve yasal olarak bilgiye erişir ve bilgiyi kullanır.

Bilgi okuryazarlığı standartları ile ilgili zaman içinde değişime bağlı olarak düzenlemelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu düzenlemelerden en yakını ACRL'nin 2000 yılında hazırladığı standartların genişletilerek 2016 yılında “Yüksek Eğitim için Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi (Framework for Information Literacy for Higher Education)” adıyla yayımlamasıdır. Yayımlanan bu çerçeve 2000 yılı standartları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Çerçeve, bilgi okuryazarlığı ana kavramlarını, bir dizi bilgi uygulamalarını ve eğilimlerini içeren altı temel bölümden oluşmaktadır. Bu altı temel basamak genel olarak; yeni bilgi üretmede bilginin kullanımını, bilginin yansıtıcı özelliğini, dünyayı anlama aracı olarak bilgiye nasıl değer biçildiğini, öğrenme topluluklarına etik olarak katılmada bilginin kullanımını ve son olarak bireyin gelişen zihinsel esnekliğine bağlı olarak bilgi aramanın yinelenebilir olduğunu içeren bölümlerden oluşmaktadır (American College and Research Libraries [ACRL], 2016). İlk ve orta öğretim ile yüksek öğretim için geliştirilen standartlar ve çerçeveler ile birlikte evrensel boyutta öğrenciler, eğitim öğretim çalışanları ve kütüphaneciler başta olmak üzere tüm paydaşların bilgi dünyasının teknolojiyle değişen dinamiklerini anlayarak bilgiyi arama, bulma ve kullanma süreçlerinde bilgi okuryazarlığı kavram ve becerilerini geliştirebilmek amacı ile pek çok sorumluluk üstlendikleri görülmektedir. Bu sorumluluklar çerçevesinden bakıldığında, liseyi tamamlayarak, lisans programına başlayan öğrencilerin öğrenim dönemleri boyunca kazandıkları bilgi, beceri ve edinimlerini üniversite hayatına taşıması beklenmektedir.

Söz konusu beklentinin ülkemizdeki durumunu belirleyebilmek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin sitesinde yer alan öğretim programları incelenmiş, örgün öğretim programlarında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bağımsız bir bilgi okuryazarlığı dersi verilmediği

tespit edilmiştir (MEB, t. y). Ancak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 2017 yılında müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları üzerine hazırladığı raporda müfredatlarda öne çıkan değişiklikler içinde, ders içerik ve kazanımlarının 21. Yüzyıl Yeterlilik ve Becerileri ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında yeniden düzenlenmiş olduğu vurgulanmaktadır (MEB TTKB, 2017). O halde MEB'in benimsemiş olduğu TYÇ'yi ve 21. Yüzyıl Yeterlilik ve Becerilerini kısaca ifade etmekte yarar vardır. TYÇ; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil olmak üzere mesleki, genel ve akademik programlar ile birlikte diğer öğrenme yolları ile edinilen tüm yeterlilik esaslarını göstermektedir. Bu kapsamda TYÇ'de ele alınan anahtar yetkinliklerin içinde öğrenmeyi öğrenme; hedefler içinde ise hayat boyu öğrenme vurgusunun yapıldığı görülmektedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2018). MEB, 21. yüzyıl öğrenci becerilerini; bilgi, beceri, tutum, değer ve etik temelinde dört ana tema altında ele almaktadır. Bu kapsamda beklenti; karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, bilgi okuryazarlığı ile iletişim becerileri gelişmiş, yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünen bireylerin yetişmiş olması yönündedir (MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2011).

Genel olarak değerlendirildiğinde var olan bilgilerin çok kısa bir süre zarfında güncelliğini yitirdiği günümüz şartlarında, MEB çatısı altında her ne kadar bağımsız bir ders ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin verilmediği görülse de, Bakanlığın müfredat kapsamında verilen ders içerik ve kazanımları sayesinde; eleştirel düşünebilen, sorgulayan, gerektiğinde kendi kendine öğrenebilme becerisini kullanarak sahip olduğu bu beceriyi akademik, iş ve sosyal hayatına entegre edebilen çağdaş bireyler yetiştirmeyi hedeflediği açıkça görülmektedir. O halde liseden mezun olarak üniversiteye gelen öğrenciler için mevcut beklenti, öğrencilerin kendilerini sorgulayarak ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşabilir ve onu kullanabilir olması yönündedir. Dolayısıyla bir yükseköğretim kurumuna yerleşen ve mezuniyet aşamasına gelen bir öğrenci için ise mevcut beklenti çok daha yüksektir. 2010 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)" kapsamında yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin yetkinlikleri ve kabiliyetleri ifade edilmiştir. Bu çerçeve kapsamında bireylerden beklenen özelliklerin bir bölümünün, "Yüksek Öğretimde Bilgi Okuryazarlığı Yetkinlik Standartları" ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çerçeveye göre lisans öğrencilerinden beklenen beceriler ve yetkinlikler arasında; verileri yorumlayabilmesi, değerlendirebilmesi, sorunları tanımlayabilmesi, analiz edebilmesi, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilmesi bulunmaktadır (TYYÇ, 2010). Ancak yükseköğretim kurumuna kayıtlı öğrencinin öğrenme gereksinimlerini belirleyerek öğrenmesini ileri seviyede yönlendirebilmesi, bir başka ifadeyle bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmesi için liseden getirdiği bilgi okuryazarlığı altyapısının yeterli olmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak çalışmada, lise öğrenimini tamamlayarak üniversiteye başlayan öğrencilerin, mevcut bilgi okuryazarlığı farkındalıkları ve becerileri belirlenerek, belirli bir ders müfredatının bilgi okuryazarlığı içerik ve kazanımları ile bütünleştirilerek işlenmesi durumunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı kapsamında farkındalık ve becerilerindeki değişimin gözlemlenmesi amaçlanmıştır.

Literatür Değerlendirilmesi

Literatürde bilgi okuryazarlığı kavramına ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Farklı kişiler tarafından farklı zamanlarda yapılan bu tanımlarda bilgi okuryazarı bireyde bulunması gereken özellikler ile kütüphanelerin ve kütüphanecilerin bilgi okuryazarlığındaki rolü gibi ortak konular yer almaktadır. Zurkowski (1974, s. 6) yapmış olduğu bilgi okuryazarlığı tanımında bilgi okuryazarlığı ile kütüphaneler arasındaki ilişkiyi belirterek, bilgi okuryazarı bireyi, problem çözümünde doğru bilgi kaynaklarını kullanabilen kişi olarak ifade etmiştir. Bu ifadeden yola çıkıldığında, Zurkowski'ye göre bilgi kaynaklarının kullanımına ilişkin eğitim almış kişiler bilgi okuryazarı olarak tanımlanmaktadır. Burghinal (1976, s. 8) ise bilgi okuryazarlığı kavramını, bireyin problem çözme ve karar verme süreçlerinde bilgiyi kullanma becerileri olarak tanımlamıştır. Böylece 1970'li yılların ortalarında yapılan bu tanımlarla bilginin toplum içindeki önemi vurgulanmaya başlanmıştır. İlgili çalışmalar referans alındığında bu tarihlerden sonra özellikle 1990'lı yıllarla birlikte literatürde bilgi okuryazarlığı üzerine yapılmış pek çok araştırmaya rastlanmaktadır.

Bu başlık altında sunulan literatür değerlendirilirken, çalışmanın yöntemine paralel olan ve son 15 yıl içinde gerçekleştirilmiş olan yayınlara yer verilmiştir. Farklı akademik disiplinlerde lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimini deneysel desen kullanarak araştıran uluslararası çalışmaların çoğunda bilgi okuryazarlığı becerilerinin bağımsız bir ders (Brettell ve Raynor, 2013; Matlin ve Lantzy, 2017; Ajiboye ve Tiamiyu, 2018), çalıştay (Fitzpatrick ve Meulemans, 2011) veya ders içine bütünleştirilmiş (Williams ve Evans, 2008; Maitaouthong vd., 2011; Liu vd., 2021) şekilde verilmekte olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda bilgi okuryazarlığı becerilerini aktarmak için seçilen yöntem ve süre fark etmeksizin, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı çalışmaların sonuçlarında öğrencilerin bilgi okuryazarlığı beceri ve başarılarını değerlendirmek için anket veya ölçekler yerine dereceli puanlama anahtarı merkezli yaklaşımların (örn: Rubrik) daha uygun olacağı raporlanmıştır (Ajiboye ve Tiamiyu, 2018). Ayrıca, yapılan çalışmalarda bilgi okuryazarlığı bilgisinin içeriğe duyarlı olduğu, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin disiplinlerine özgü olarak aktarılması gerektiği vurgulanmıştır (Williams ve Evans, 2008; Liu vd., 2021). Çalışma sonuçları bir yandan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştiğini vurgularken diğer yandan kütüphane ile olan ilişkilerine ve kaynak kullanma yeteneklerine olumlu etkiler bıraktığını da raporlamaktadır (Fitzpatrick ve Meulemans, 2011; Brettell ve Raynor, 2013). Öğrenciler üzerindeki bu etkinin ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin verilen dersin bitiminden bir süre sonra dahi etkisini koruduğu tespit edilmiştir (Brettell ve Raynor, 2013).

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin objektif olarak değerlendirilmesi zor bir süreçtir. Bu nedenle az sayıda da olsa lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerine ait seviyeleri objektif değerlendirme yöntemleri ile değerlendirmeyi amaçlayan çalışmaların varlığı görülmektedir (Oakleaf, 2009; Brettell ve Raynor, 2013). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin objektif değerlendirilmesine rehberlik etmek amacı ile Oakleaf

(2009), yedi basamaklı Bilgi Okuryazarlığı Talimatı Değerlendirme Döngüsü adlı rubriği geliştirmiştir. Brett ve Raynor (2013) öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini objektif olarak değerlendirebilmek amacıyla bir kontrol listesi kullanılmışlardır. Bu kontrol listesinde öğrencilerin arama geçmişleri, anahtar kelime seçimleri, Boole operatörü kullanımları, kullandıkları kısaltma ve eş anlamlılar listelenerek puanlandırma yapıldığı görülmektedir.

Ulusal literatürde son dönemde yapılmış olan, farklı disiplinlerden lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimini deneysel desen kullanarak araştıran Yıldırım (2016) ve Özgüven'e (2019) ait çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda örneklem olarak alınan lisans öğrencilerinin mevcut bilgi okuryazarlığı becerilerinin yeterli olmadığı ancak çalışma kapsamında öğrencilere aktarılan bilgi okuryazarlığı programının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı sonuçlarına varılmıştır (Yıldırım, 2016; Özgüven, 2019). Ulusal literatürde bu alanda yapılmış nitel ve nicel pek çok çalışma mevcuttur. Buna rağmen bilgi okuryazarlığı becerilerinin objektif olarak değerlendirilmesini sağlamak amacı ile üretilmiş bir dereceli puanlama anahtarına bir başka ifade ile rubrik çalışmasına rastlanmamıştır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın genel amacı, Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi TDE Bölümü 1.sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde, bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımının etkisini, geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırarak; eğitim öncesinde ve sonrasında öğrencilerin; bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilginin iletilmesinde yasal ve etik düzenlemelere uyması adımlarını içeren bilgi okuryazarlığı becerileri ve farkındalıkları arasındaki değişimi incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışma; öğrencilerin bilgi okuryazarlığı farkındalıklarının, bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş dersler ile pozitif yönde değişebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin teslim ettiği performans görevlerine yansıttıkları bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi amacı ile geliştirilen "Yazılı araştırma çalışmalarına yönelik bilgi okuryazarlığı rubriği" öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin objektif değerlendirilmesine rehberlik etmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Soruları

Yapılan çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Geleneksel yöntemler ile ders anlatımı yapılan öğrenciler ve bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımı yapılan öğrenciler arasında; bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilginin iletilmesinde yasal ve etik düzenlemelere uyulması konularında öğrencilerin ders sonu bilgileri ve farkındalıkları bakımından farklılık var mıdır?

2. Geleneksel yöntem ile bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımı yapılan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri bakımından araştırma performans görevlerinden aldığı sonuçlar değerlendirildiğinde yapılan uygulama dersinin alınan puanlara etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, ön test son test deney ve kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisine yönelik olarak veri elde etmeyi amaçlayan deney ve kontrol gruplarını içermektedir (Büyüköztürk, 2007). Deney grubu değerlendirmeye alınacak eğitim programının uygulanacağı grup, kontrol grubu ise deney grubu ile benzer özelliklere sahip olan ve deney grubuna olan benzerliği sayesinde karşılaştırmaya imkân sağlayan gruptur. Bu model ile iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri ön test ile alınmıştır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemiştir. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak son test ile tekrar elde edilmiştir. Çalışmanın verileri 0,05 anlamlılık düzeyinde SPSS (Statistics package for social science) bilgisayar programında istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Bu kapsamda çalışmada öğrencilerin ön bilgileri kontrol altına alınmak istenmiş, bu amaçla da deney ve kontrol grubuna bilgi okuryazarlığı ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini değerlendirmek için araştırma performans görevi verilmiştir. Performans görevleri rubrik ile kontrol edilerek değerlendirilmiştir. Rubrik belirlenmiş ölçütler takımına dayalı olarak öğrenci performansının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş puanlama yönergesi olarak tanımlanmakta, dereceli puanlama anahtarı olarak da bilinmektedir (Öztürk ve Güdek, 2016, s. 7). Uygulama tamamlandıktan sonra yöntemin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere son test olarak bilgi okuryazarlığı ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın deneysel tasarımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Çalışmanın Deneysel Tasarımı

Gruplar	Ön test	Yöntem	Son test
Deney Grubu	Bilgi okuryazarlığı ölçeği	Bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders	Bilgi okuryazarlığı ölçeği
		Araştırma performans görevi	Araştırma performans görevlerinin toplanması
Kontrol Grubu	Bilgi okuryazarlığı ölçeği	Geleneksel ders	Bilgi okuryazarlığı ölçeği
		Araştırma performans görevi	Araştırma performans görevlerinin toplanması

Örneklem

Çalışma, Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi TDE Bölümünde okuyan 79 lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin rastgele gruplara ayrılmasına eğitim sisteminin müsaade etmemesi ve grupların önceden hazırlanmış olması nedeni ile bu çalışmada ders kapsamında ayrılan mevcut gruplar kullanılmıştır. Grup denliklerini kontrol altına almak için bilgi okuryazarlığı ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öğrenci gruplarının karşılaştırmaya imkân sağlayacak şekilde ön test sonuçlarının denliğinden yararlanılmıştır. TDE bölümü ilk grubunda 39 öğrenci, diğer grupta ise 40 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın evrenini TDE bölümünde okuyan toplam 93 kişi oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme evrenin %84,9'unu yansıtmaktadır.

Veri Toplama

Çalışma 2018-2019 güz döneminde, Çankırı Karatekin Üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu dersi olan Türk Dili-I (TDI- 101) dersi kapsamında yürütülmüştür. Çalışmaya TDE bölümünde 1. sınıfa devam eden 79 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubu, üç hafta boyunca derse aralıksız devam sağlayan öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulama, Türk Dili-I dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Derse devamlılık süreci alınan yoklama ile izlenmiştir. Türk Dili-I dersi, haftada iki saat olmak üzere bölüm bazında verilen zorunlu ortak derslerdendir. Türk Dili-I dersi kapsamında uygulama yapılmadan ve gerekli izinler alınmadan önce ders müfredatı incelenmiştir. Bilgi okuryazarlığı basamaklarının öğrencilere aktarılmasında "Türkçenin söz varlığı ve anlatım gücü" en uygun konu olarak seçilmiştir. İlgili konu müfredat kapsamında bir hafta sürmektedir. Dersin konusu; bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgi kaynakları üzerinden güncel, doğru ve güvenilir bilgiye erişim ile bilgi kaynaklarının kullanımı ve iletilmesine dair etik ve yasal bilgiler, hem ders konusu ile uygun olarak bütünleştirilebilir hem de öğrencilerin ilgisini çekebilir olarak hazırlanmıştır. Ders işlenmeden önce bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders içeriği ve geleneksel yöntemler ile anlatılacak ders içeriği dersin sorumlusu, iki alan ve bir dil uzmanı ile paylaşarak düzenlenmiştir. Ders sorumlusunun onayı alındıktan sonra uygulama haftasında ders işlenmiştir.

Çalışma ön testlerin yapılması, dersin işlenmesi, ödevlerin verilmesi ve verilen ödevlerin toplanması, son testlerin yapılması ile birlikte üç hafta sürmüştür. Uygulamaya, Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alındıktan sonra başlanmıştır. Veri toplama süreci ile ilgili çalışma planı Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2**Çalışmanın Planı**

Hafta	Gruplar	Dönem haftası	İşlem
1. Hafta	Kontrol Grubu Deney Grubu	6. Hafta	Ön test uygulamasının yapılması
2. Hafta	Kontrol Grubu Deney Grubu	7. Hafta (120 dk.)	1. "Türkçenin söz varlığı ve anlatım gücü" konusu geleneksel ders anlatımı 2. Araştırma performans ödevinin verilmesi. 1. "Türkçenin söz varlığı ve anlatım gücü" konusu bilgi okuryazarlığı temelinde ders anlatımı 2. Araştırma performans görevinin verilmesi.
3. Hafta	Kontrol Grubu Deney Grubu	9. Hafta	1. Son test uygulamasının yapılması. 2. Araştırma performans görevinin toplanması.

Verilerin toplanması esnasında, uygulamalara katılan tüm öğrencilerin içtenlikle soruları cevapladığı ve araştırma performans görevinin sorumluluk bilinci ve önemle yapıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca kontrol altına alınmasına rağmen kampüs içinde ders işlenişi esnasında genel teknolojik sorunlar ile karşılaşmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıdaki başlıklarda detaylandırılmıştır.

Bilgi okuryazarlığı ölçeği

Araştırmada kullanılan Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı ölçeği, araştırmacıdan gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ölçek; bilgi okuryazarlığının alt boyutları olarak ifade edilen; "Bilgi ihtiyacını tanımlama", "Bilgiye erişme", "Bilgiyi kullanma" ve "Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler" başlıkları altında toplam 29 madde içermektedir (Adıgüzel, 2011, s. 15). Çalışmada ölçeğin genel Cronbach Alfa iç güvenilirlik katsayısı 0,928 olarak bulunmuştur. Ölçek Likert tipi ölçme tarzındadır. Çalışma kapsamında öğrencilere sunulan her bir yaklaşımı ne sıklıkla gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Ölçek kapsamında yönlendirilen sekiz adet ifade (14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28) bilgi okuryazarlığının "Bilgi ihtiyacını tanımlama" alt boyutunu, 11 adet ifade (3, 4, 5, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29) "Bilgiye erişme" alt boyutunu, beş adet ifade (6, 7, 8, 11, 13) "Bilgiyi kullanma" alt boyutunu, beş adet ifade (1, 2, 9, 10, 12) "Bilgiyi kullanmada yasal ve etik düzenlemeler" alt boyutunu işlemektedir.

Araştırma performans görevi

Öğrencilere verilmesi planlanan araştırma performans görevinin konusu belirlenmeden önce her öğrencinin konuya araştırma yapabilecek düzeyde hâkim olabilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle performans ödevleri verilmeden önceki hafta öğrenciler ile iletişim

kurularak genel ve ortak eğilimleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu noktada öğrencilere “İnsan teknolojiyi, teknoloji de insanı nasıl etkilemektedir?” sorusu yönlendirilmiştir. Öğrencilerden soru hakkında araştırma yapmaları ve yaptıkları araştırma sonuçları doğrultusunda kendi ifadelerini kullanarak araştırma performans görevlerini teslim etmeleri belirtilmiştir.

Öğrencilerden teslim alınan araştırma performans görevinin değerlendirilmesi Ek-1 de yer alan ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış, yazılı araştırma çalışmalarına yönelik bilgi okuryazarlığı için düzeylenmiş çalışma rapor rubriği ile yapılmıştır. Düzeylenmiş çalışma raporu rubriği “en yüksekte en düşüğe” veya “en iyiden en kötüye” doğru dereceli bir şekilde sıralanacak şekilde hazırlanmıştır. Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanmış ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir hale getirilmiştir. Rapor rubriğinde öğrencilerin verdiği cevaplar dört temel alan gözetilerek değerlendirilmiştir.

Yazılı araştırma çalışmalarına yönelik bilgi okuryazarlığı rubriği

Çalışma kapsamında öğrencilerden alınan yazılı araştırma çalışmaları, araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik dikkate alınarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri puanlandırılmıştır.

“Bilgi İhtiyacını Tanımlama” temel alanından bir öğrencinin en yüksek “24” puan alması öngörülmektedir. Bilgi ihtiyacını tanımlama temel alanı altında öğrenciden performans görevi kapsamında teslim ettiği yazılı metinde verilen cevabın; sorulan soru ile ilişkili olması, sorulan soruyu farklı bakış açıları ile değerlendirebiliyor olması, tümdengelimi veya tümevarım şeklinde sorulan sorunun cevabını konu geçişleri ile yapılandırabiliyor olması beklenmektedir. Araştırma performans görevi değerlendirilmesi rubrikte bulunan maddeler dâhilinde yapılmaktadır. Bu başlık altındaki puanlandırmalar aşağıda verildiği gibi yapılmıştır.

Yazılı metnin sorulan soru ile ilişkisi tam sağlanmış ise dört puan verilmiştir. Yazılan metin konu ile ilişkili olmasına karşın metin içinde denge kurulamamışsa, metin verilen konudan uzaklaşarak geliyorsa veya metin ile konu arasında uzak bir bağlantı kurulmuş ise araştırmacı bu durumları temel alarak azalan şekilde puanlama yapmıştır. Ayrıca; öğrenciden, *soruyu derinlemesine irdelemesi* ve farklı yönlerden araştırması ve incelemesi beklenmektedir. Öğrenci, konuyu akla gelen pek çok yönü ile irdelemiş ise dört puan verilmiştir. Bunun yanı sıra, her öğrencinin her konuyu anlama ve algılamaya biçimleri birbirinden farklı olduğundan öğrencinin *sorulan soruyu farklı bakış açıları ile değerlendirerek* teslim ettiği metne aktarmasına ve konuyu özgün bir şekilde yorumlamasına bağlı olarak dört puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Metin içinde *konu ile ilgili kavramlara ait tanımlar* aktarılmış ise dört puan verilmiştir. Temel kavramların verilmesi, temel kavramlar verilmeden yan kavramların verilmesi, paragraflardan ve metinden kopuk olarak rastgele tanımlamaların yapılması gibi durumlar temel alınarak

azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Metin içinde konu ile ilgili kavramların tanımlarına yer verilmediyse sıfır puan verilmiştir. Metin içinde konu ile gelişim, *tarihsel ve kronolojik olarak aktarılmış* ise dört puan verilmiştir. Sadece önemli gelişmelere tarihsel bakış açısı ile yaklaşılması, konu ile ilgili önemli tarihsel gelişmeler aktarılmaksızın konu için uzak ilgide olan olaylara tarihsel olarak değinilmesi, paragraflardan ve metinden kopuk olarak rastgele tarihsel gelişmelerin aktarılması gibi durumlar temel alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Metin içinde konuya tarihsel bakış açısı ile yaklaşılmadıysa puan verilmemiştir. Öğrenci, teslim ettiği metin üzerinde *tümdengelim veya tümevarım* seçeneklerinden birini kullanmayı tercih etmiş ise dört puan verilmiştir. Paragraflar içindeki giriş, gelişme ve sonuç cümleleri ve metnin geneli değerlendirilerek puanlama yapılmıştır.

“Bilgiyi Bulma ve Erişim” temel alanından bir öğrencinin en yüksek “36” puan alması öngörülmektedir. Bilgiyi bulma ve erişim temel alanı altında, performans görevi kapsamında teslim edilen yazılı metinde öğrencinin popüler bilgi ile bilimsel bilginin ayrımına vararak gerekli durumlarda uygun içeriği kullanabiliyor olması, araştırma yaptığı konularda bilimsel akademik içerik sağlayan basılı veya elektronik kaynaklara erişim sağlayabiliyor olması ayrıca gerektiği zaman web adresleri üzerinden güvenilir kaynaklardan bilgiye erişim sağlayabiliyor olması beklenmektedir. Bu başlık ile ilgili araştırma performans görevi değerlendirilmesi rubrikte bulunan maddeler dâhilinde yapılmaktadır. Bu başlık altındaki puanlandırmalar aşağıda verildiği gibi yapılmıştır.

Bilgi kaynakları içerisinde yer alan *popüler bilgi kaynakları* alanında uzman olması beklenmeyen kişiler tarafından yazılarak halkın geneline hitap eden bilgilendirmenin yanı sıra eğlendiren bilgi içeren kaynaklardır. Öğrenci teslim ettiği metin içinde sıklıkla bu popüler bilgi kaynaklarına yer vermiş, metin içinde gönderme yapmış ve kaynakçada belirtmiş ise dört puan verilmiştir. Metin içinde popüler bilgi kaynaklarına yer verilmemiş ise sıfır puan olarak değerlendirme yapılmıştır. *Bilimsel bilgi kaynakları*, alanında uzman olan kişiler tarafından yazılmış ve konu uzmanlarına, araştırmacılara ya da bilim insanlarına hitap eden kaynaklardır. Öğrenci teslim ettiği metin içinde sıklıkla bu *bilimsel bilgi kaynaklarına yer vermiş*, metin içinde gönderme yapmış ve kaynakçada belirtmiş ise dört puan verilmiştir. Her iki bilgi kaynağı için, teslim edilen metin içinde kullanılan bilgi kaynaklarının sıklığı, metin içi göndermelerin ve kaynakçanın eksiksiz olması gibi durumlar dikkate alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Rubrikte yer alan “Bilimsel ve popüler bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiyi ayırt ederek her ikisini de sunma” girişinin değerlendirmesi yapılırken hem bilimsel bilgi kaynakları hem de popüler bilgi kaynakları kullanımından aldıkları puanların ortalaması bu alana not olarak verilmiştir.

Danışma kaynakları, bilgiye yönlendiren ve bilgiyi içinde barındıran bilgi kaynakları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bilgiye yönlendiren kaynaklar bibliyografyalar, dizinler ve kataloglardır. Bilgiyi içinde barındıranlar ise ansiklopediler, sözlükler, coğrafi kaynaklar, almanaklar, yıllıklar ve benzeridir. Öğrenci teslim ettiği metin içinde yerli yerinde ve yeterli sıklıkta *danışma kaynaklarına yer vermiş*, metin içinde gönderme yapmış ve

kaynakça sunmuş ise dört puan verilmiştir. Metin içinde danışma kaynaklarına yer verilmiş ise sıfır puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

Öğrenci, teslim ettiği metnin kaynakçasında *elektronik erişim kaynaklarına* (veritabanı, elektronik dergiler gibi) yer vermiş ise dört puan verilmiştir. Bu soru için ara puanlandırmalar değerlendirilmemiş olup öğrenci kaynağa erişimde herhangi birinden yararlanmamış ise sıfır puan olarak değerlendirilmiştir. Kullanılan kaynaklara dair kaynakça da elektronik erişim adresi verilmemiş ise *basılı kaynak* olduğu varsayılarak dört puan olarak değerlendirme yapılmış olup yalnızca elektronik erişim adresi verilmiş ise sıfır puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

Öğrencinin araştırma performans görevini oluştururken web sayfalarından yararlanmış olması üç başlık altında değerlendirilmiştir. Bu üç başlık; resmi kurumlara ait web sayfaları, resmi olmayan diğer web sayfaları ile hem resmi olan hem de resmi olmayan web sayfalarının beraberce kullanılması olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci sadece resmi kurumlar (.edu, .gov uzantılı) ya da resmi olmayan oluşumların (.com, .net uzantılı) web sayfalarından içerik sağlamış olabilir. Kaynakçada resmi kurumlara ait web sayfaları kullanıldıysa dört puan, resmi olmayan web sayfaları kullanıldıysa dört puan, her iki kaynak türünden de yararlandıysa dört puan verilmiştir. Web sayfası kullanımı olmadıysa bu alana puan verilmemiştir.

“Bilgiyi Kullanma ve İletme” temel alanından bir öğrencinin en yüksek “32” puan alması öngörülmektedir. Bilgiyi kullanma ve iletme temel alanı altında, performans görevi kapsamında öğrencinin teslim ettiği yazılı metnin tek biçimliliği, başlık bilgisinin olması, yazılan metnin duruluğu ve akıcılığı, içerik bilgisinin gerekli durumlarda görseller ile desteklemesi ve tüm kaynakçanın seçilen tek bir formatta sunuluyor olması beklenmektedir. “Bilgiyi Kullanma ve İletme” başlığı ile ilgili araştırma performans görevi değerlendirilmesi rubrikte bulunan maddeler dâhilinde yapılmaktadır. Bu başlık altındaki puanlandırmalar aşağıda verildiği gibi yapılmıştır.

Yazılı metin formatının uygunluğu, tek biçimliliği ile ilgili değerlendirme yapılırken, beyaz çizgisiz A4 kağıdı kullanımı metin için sayfa yapısı düzgünlüğü, paragraf girişleri, satır arası boşlukları gözü yormayan ve okunaklı bir yazı stili aranmıştır. Aranılan bu özelliklerin eksiklikleri dikkate alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. *Yazının başlık bilgisinin olması* aranılan bir diğer kriterdir. Metnin başlık bilgisi değerlendirilirken konu ile ilgililik durumu göz önüne alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Teslim edilen metinlerde başlık bilgisi bulunmuyor ise sıfır puan şeklinde değerlendirme yapılmıştır. Metin içinde okumayı zorlaştıracak, gereksiz ek, hece veya sözcük bulundurmuyorsa, ses akışını bozan sözcüklere ya da akıcılığa engel teşkil eden söylenmesi güç sözcüklere yer verilmediyse dört puan verilmiştir. Verilen bu özellikler kapsamında araştırmacı yazılan metnin akıcılığını bozan unsurların varlığını derecelendirerek azalan şekilde puanlama yapmıştır. Metin içinde paragraflar aynı anlam etrafında toplanmış cümlelerden oluşuyorsa, paragraf; giriş gelişme ve sonuç cümlelerini içeren şekilde sunulmak iste-

nen ifadeyi anlatıyorsa dört puan verilmiştir. Verilen bu özellikler kapsamında araştırmacı yazılan metin içinde *paragrafların uyumlu bir şekilde birbirini takip etmesini* bozan unsurların varlığını derecelendirerek azalan şekilde puanlama yapmıştır. Metin içinde gereksiz sözcüklere yer verilmediyse, güzel ve etkili bir anlatım mevcut ise gereksiz ve sık kelime tekrarları yapılmamış ise dört puan verilmiştir. Verilen bu özellikler kapsamında araştırmacı *yazılan metnin duruluğunu* bozan unsurların varlığını derecelendirerek azalan şekilde puanlama yapmıştır. Metin içinde noktalama işaretleri doğru kullanılmış, paragraflar doğru oluşturulmuş, duygu ve düşünceler düzgün cümleler ile ifade edilmiş ise dört puan verilmiştir. Verilen bu özellikler kapsamında araştırmacı yazılan metnin içinde ifadelerin aktarılma düzeylerine göre azalan şekilde puanlama yapmıştır.

Konu ile birebir alakalı olan bir *görsel verilerek içerik desteklenmiş* ise dört puan verilmiştir. Konu ile doğrudan ilgisi olmayan bir görsel verilme durumu, yanlış yerde görsel kullanımı, anlaşılmayan veya ilgi kurulamayan görsel kullanımlarında azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Hiç görsel kullanılmamış ise sıfır puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

Kaynakların seçili bir biçim temel alınarak sunulması değerlendirilen bir diğer maddedir. Kaynakça APA 6 stiline uygun olarak verilmiş ise dört puan verilmiştir. Öğrencinin kendine göre bir biçim temel alarak kaynakçada olması gereken bilgileri vermesi, kaynakça oluşturma kuralları dikkate alınmadan kaynakçanın oluşturulması gibi durumlar temel alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Kaynakçanın hiç verilmediği durumlarda sıfır puan verilmiştir.

“Yasal Etik Konular” temel alanından bir öğrencinin en yüksek “20” puan alması öngörülmektedir. Bilginin yasal ve etik olarak kullanılması alanı altında, performans görevi kapsamında öğrencinin teslim ettiği yazılı metinde gerekli yerlerde göndermelerin yapılmış olması, başkalarına ait ifadelerin olduğu gibi kullanıldığı durumlarda tırnak işaretlerini kullanıyor olması, esinlendiği kaynakları kendi ifadeleri ile verebiliyor olması, kullandı ise görsellere ait göndermeleri yapıyor olması ve eksiksiz olarak kaynakçayı verebiliyor olması beklenmektedir. Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı becerilerinin tam olduğu düşünülen bir öğrencinin tüm alanlar toplamında 112 puan alması öngörülmektedir. Yasal ve etik konular başlığı ile ilgili araştırma performans görevi değerlendirilmesi rubrikte bulunan maddelere göre yapılmaktadır. Bu başlık altındaki puanlandırmalar aşağıda verildiği gibi yapılmıştır.

Metin içindeki göndermeler ile kaynakça tutarlı ise dört puan verilmiştir. Metin içi göndermelerin kuralına uygun olarak yapılıp yapılmaması, metin içi göndermelerin ve kaynakçanın birbiri ile tutarlı olması gibi durumlar dikkate alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Metin içi göndermelerin yapılmadığı durumlarda sıfır puan verilmiştir. *Başkalarına ait ifadelerin olduğu gibi verildiği durumlarda tırnak işareti kullanılmış* ve kaynak gösterilmiş ise dört puan verilmiştir. İfadenin tırnak işareti ile verilip metin içi göndermenin unutulduğu veya kaynakçada verilmediği, tırnak işaretinin açıldığı ama

kapatılmasının unutulduğu gibi durumlar göz önüne alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Tırnak işareti kullanımı yapılmamış metinlere sıfır puan verilmiştir. Öğrenci, esinlendiği bilgi kaynağını ya da kaynağın yazarına paragrafta yer vererek bu kaynağa dair okuduklarından yola çıkarak konu ile ilgili ifadeleri kendi cümleleri ile anlaşılır şekilde belirtmiş ise dört puan olarak değerlendirilmiştir. Metin içinde kullanılan görseller kaynağı ile birlikte verilmiş ve kaynakçada yer almış ise dört puan verilmiştir. Görsele ait metin içi göndermenin kurallara uygun şekilde yapılıp yapılmaması, kaynakçada verilip verilmemesi gibi durumlar temel alınarak azalan şekilde puanlama yapılmıştır. *Eksiksiz kaynakça* verilerek, metin içi göndermelerin tamamı kaynakçada verilmiş ise dört puan verilmiştir. Metin içi göndermeler ile kaynakçanın tutarlı, anlaşılır ve kurallı olmadığı durumlardan azalan şekilde puanlama yapılmıştır. Kaynakça oluşturulmamış ise sıfır puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada, istatistiksel analiz uygulayabilmek için öncelikle araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu nedenle "Kolmogorov-Smirnov" testi ile verilerin dağılımı araştırılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi değişkenler arasındaki dağılımın normal olup olmadığını ölçmeye yarayan bir uyum testidir. Test sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$, $p=0,149$, $p=0,200$) sonucuna varılmış ve çalışmada parametrik testler uygulanmıştır.

Çalışmada kontrol ve deney grupları oluşturulmadan önce, uygulama yapılacak grupların birbirine denk olup olmadığını tespit edebilmek için ön test puanları değerlendirilmiştir. Edebiyat Fakültesi TDE Bölümüne devam eden 1. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu öğretim gruplarının (Grup I ve Grup II) bilgi okuryazarlığı ölçeği ön test puanlarına ilişkin minimum-maksimum değerler, aritmetik ortalama, standart sapma ve iki aritmetik ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek için kullanılan T testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ort.	Std. Sapma	T	P
Ön test	Grup I	39	70,2821	9,09583	0,12	0,210
	Grup II	40	67,9250	7,40889		

Tablo 3 incelendiğinde Grup I ve Grup II'de bulunan lisans 1. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları puanlar yönünden benzerlik sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ön test puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$, $p=0,210$). Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, öğrencilerin

bilgi okuryazarlığı konusundaki bilgi ve farkındalıklarının birbirine eşit olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu eşitlik göz önünde bulundurularak kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders anlatımı, deney grubuna ise bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımı yapılmış ve her iki gruba da ders sonunda performans görevi verilmiştir. Öğrencilerin performans görevlerini teslim etmelerinin ardından her iki gruba da bilgi okuryazarlığı ölçeği son test uygulaması yapılmıştır. Kontrol ve deney grupları son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem T testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin T testi sonuçları Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ort.	Std. Sapma	Sd	T	P
Son test	Kontrol Grubu-	39	71,6923	5,62492	77	2,094	,04
	Deney Grubu	40	74,2250	5,12154			

Bilgi okuryazarlığı ölçeği, son test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunun son test puan ortalamasının, deney grubunun son test puan ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Yapılan testin sonuçlarına göre kontrol grubu ve deney gruplarının bilgi okuryazarlığı ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,05$, $p = 0,04$). Bu durum, bilgi okuryazarlığı temelinde bütünleştirilmiş ders anlatımı yapılan deney grubu öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin farkındalıklarının geliştiği ancak geleneksel yöntemler kullanılarak ders anlatımı yapılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin farkındalıklarında değişim olmadığı sonucunu net olarak ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney grubu son test puanları karşılaştırmalı olarak değerlendirildikten sonra kontrol grubunun ön test ve son test puanları ile deney grubunun ön test ve son test puanları arasında değerlendirme yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarına ait ön test ve son test puanları Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

Kontrol Grubu Ön Test - Son Test, Deney Grubu Ön Test - Son Test T Testi Karşılaştırma Tablosu

Gruplar		N	Ort.	Std. Sapma	Sd	T	P
Kontrol Grubu	Ön test	39	70,2821	9,09583	38	0,740	0,464
	Son test	39	71,6923	5,62492			
Deney Grubu	Ön test	40	67,9250	7,40889	39	4,013	0,000
	Son test	40	74,6923	5,12154			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$ ($p=0,464$)). Ancak deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$ ($p=0,000$)). Tablo 5’te sunulan veriler değerlendirildiğinde; kontrol grubu ön test ortalamaları ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında pozitif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunmayan bu farkın sebebinin uygulama içinde öğrencilere verilen araştırma performans görevinin yapılmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Ancak durum deney grubunda daha farklıdır. Deney grubu ön test ortalamaları ile son test ortalamaları karşılaştırıldığında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olan bu farkın bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders ile birlikte kurallara uygun olarak teslim edilmesi istenen araştırma performans görevinin sonucu olduğu görülmektedir.

Çalışmanın bu kısmında bilgi okuryazarlığı ölçeği kapsamında sorgulanan bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiyi bulma ve bilgiye erişim, bilgiyi kullanma ve iletme, bilginin yasal ve etik kullanımı becerilerine ilişkin maddelere göre yapılan değerlendirilmenin sonuçları sırasıyla ayrı ayrı sunulmaktadır. Tablo 6’da kontrol ve deney gruplarının bilgi ihtiyacını tanımlama becerisine ilişkin T testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6

Bilgi İhtiyacını Tanımlama Becerisine İlişkin T Testi Sonuçları

Gruplar		N	Ort.	Std. Sapma	Sd	T	P
Kontrol Grubu	Ön test	39	17,1795	2,62450	38	0,867	0,391
	Son test	39	17,6667	1,93762			
Deney Grubu	Ön test	40	16,0250	2,60657	39	3,964	0,000
	Son test	40	18,1500	1,88856			

Bilgi okuryazarlığı ölçeği kapsamında bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerine ilişkin maddelerden elde edilen veriler doğrultusunda kontrol grubunun, ön test ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$; $p=0,391$) görülmektedir. Buna karşın, bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerine ilişkin maddelerden elde edilen veriler doğrultusunda, deney grubu ön test ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<0,05$; $p=0,000$) görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerine ilişkin maddeleri değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında neredeyse bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Oysaki ilgili maddelerde deney grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç deney grubunda bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilerek anlatılan ders içeriğinin öğrencilerin bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerine ilişkin farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 7’de kontrol ve deney gruplarının bilgiyi bulma ve erişim becerilerine ilişkin T testi sonuçları verilmektedir

Tablo 7

“Bilgiyi Bulma ve Bilgiye Erişim” Becerisine İlişkin T Testi Sonuçları

Gruplar		N	Ort.	Std. Sapma	Sd	T	P
Kontrol Grubu	Ön test	39	27,8462	3,97716	38	0,242	0,810
	Son test	39	28,0513	2,79048			
Deney Grubu	Ön test	40	27,1250	3,25173	39	2,911	0,006
	Son test	40	29,1750	2,60067			

Bilgi okuryazarlığı ölçeği kapsamında, bilgiyi bulma ve bilgiye erişim becerilerine ilişkin maddelerden elde edilen veriler doğrultusunda; kontrol grubuna yapılan ön test ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$; $p=0,810$) görülmektedir. Fakat bu durum deney grubunda daha farklıdır. Deney grubunun ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p< 0,05$; $p=0,006$). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin bilgiyi bulma ve bilgiye erişim becerilerine ilişkin maddeleri değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında pozitif yönde küçük bir artış olduğu görülmektedir. Ancak ilgili maddelerde deney grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç deney grubunda bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilerek anlatılan ders içeriğinin öğrencilerin bilgiyi bulma ve bilgiye erişim becerilerine ilişkin farkındalıklarını artırdığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 8’de kontrol ve deney gruplarının bilgiyi bulma ve iletme becerilerine ilişkin T testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 8

“Bilgiyi Kullanma ve İletme” Becerisine İlişkin T Testi Sonuçları

Gruplar		N	Ort.	Std. Sapma	Sd	T	P
Kontrol Grubu	Ön test	39	12,1795	1,95841	38	0,501	0,620
	Son test	39	12,4103	1,88788			
Deney Grubu	Ön test	40	11,9250	1,60747	39	2,632	0,012
	Son test	40	12,8000	1,45355			

Bilgi okuryazarlığı ölçeği kapsamında, bilgiyi kullanma ve iletme becerilerine ilişkin maddelerden elde edilen veriler doğrultusunda kontrol grubuna yapılan ön test ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$; $p=0,620$) görülmektedir. Fakat deney grubu puanları karşılaştırıldığında, ön test ve son

test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$; $p=0,012$). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin bilgiyi kullanma ve iletme becerilerine ilişkin maddeleri değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında negatif yönlü bir değişiklik olduğu görülmektedir. Oysaki ilgili maddelerde deney grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç deney grubunda bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilerek anlatılan ders içeriğinin öğrencilerin bilgiyi kullanma ve iletme becerilerine ilişkin farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 9'da kontrol ve deney gruplarının bilginin yasal ve etik kullanımına ilişkin T testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 9

"Bilginin Yasal ve Etik Kullanımı"na İlişkin T Testi Sonuçları

Gruplar		N	Ort.	Std. Sapma	Sd	T	P
Kontrol Grubu	Ön test	39	13,0769	2,06964	38	1,109	0,274
	Son test	39	13,5641	1,50079			
Deney Grubu	Ön test	40	12,8500	1,40603	39	3,959	0,000
	Son test	40	14,1000	1,10477			

Tablo 9 incelendiğinde, bilgi okuryazarlığı ölçeği kapsamında bilginin yasal ve etik kullanılması becerilerine ilişkin maddeler değerlendirildiğinde, kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0,05$; $p=0,274$), buna karşın deney grubu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$; $p=0,000$). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin bilginin yasal ve etik kullanılması becerilerine ilişkin maddeleri değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında neredeyse bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Oysaki ilgili maddelerde deney grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç deney grubunda bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilerek anlatılan ders içeriğinin öğrencilerin bilginin yasal ve etik kullanımına ilişkin farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Araştırma performans görevlerinin değerlendirilmesi

Çalışmanın bu kısmında kontrol ve deney grubu öğrencilerine verilen araştırma performans görevlerinin sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla bağımsız örneklem T testi yapılmıştır. T testi sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10*Araştırma Performans Görevine İlişkin T Testi Sonuçları*

Gruplar	N	Ort.	Std. Sapma	Sd	T	P
Kontrol Grubu	39	36,821	7,15568	77	4,007	0,00
Deney Grubu	40	29,075	9,78588			

Gruplara ait araştırma performans görevi değerlendirildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($X=36,821$) ile deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($X=29,075$) birbirine yakın olmadığı görülmektedir. Kontrol ve deney grupları araştırma performans ödevlerinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde kontrol ve deney gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$; $p=0,00$) görülmektedir. Genel olarak bakıldığında araştırma performans görevlerinden kontrol ve deney gruplarının aldığı toplam puanlar Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11*Performans Görevlerinden Grupların Aldığı Toplam Puanlar*

Gruplar	N	Alınan toplam puan	Öğrenci başına düşen puan	Maksimum puan
Kontrol Grubu	39	1436	36,821	63
Deney Grubu	40	1163	29,075	59

Kontrol grubunda yer alan 39 öğrencinin performans görevinden aldıkları toplam puan 1436 ve öğrenci başına düşen puan ise 36,82’dir. Yapılan analizler ve elde edilen veriler doğrultusunda kontrol grubunda maksimum puan alan öğrencinin puanın 63 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun performans görevinden aldığı toplam puan 1163’dür. Öğrenci başına düşen puan 29,075 olup, maksimum puan ise 59 olarak hesaplanmıştır. Tabloya göre alınan puanlara bakıldığında kontrol grubunun deney grubundan yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin araştırma performans görevlerinden aldıkları puanlar, değerlendirmelerin yapıldığı bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiyi bulma/bilgiye erişim, bilgiyi kullanma ve iletme ile bilginin yasal ve etik kullanımı alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Tablo 12’de araştırması yapılan alt boyutlarda, alınması beklenen puan ile birlikte kontrol ve deney gruplarının ilgili alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar, öğrenci başına düşen puan, ilgili alanda alınan maksimum puan ile 100 üzerinden başarı puanı ortalamaları sunulmaktadır.

Tablo 12*Alt Boyutlara Göre Performans Görev Sonuçlarının Değerlendirilmesi*

	Alınması beklenen puan	Grup	N	Alınan toplam puan	Öğrenci başına düşen puan	İlgili alan max. puan	100 üzerinden başarı puanı
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	24	Kontrol	39	353	9,05	14	37,70
		Deney	40	330	8,25	16	34,37
Bilgi Bulma/ Erişim	36	Kontrol	39	267	6,84	16	19,00
		Deney	40	148	3,7	10	10,27
Bilgi Kullanma ve İletme	32	Kontrol	39	711	18,23	24	56,96
		Deney	40	627	15,68	25	49,00
Yasal Etik Konular	20	Kontrol	39	105	2,69	9	13,45
		Deney	40	58	1,45	8	7,25
Tüm alt boyutlar	112	Kontrol	39	1436	36,81	63	32,86
		Deney	40	1163	29,08	59	25,96

Genel olarak araştırma performans görev sonuçları kontrol ve deney grubu karşılaştırması ile değerlendirildiğinde, bilgi okuryazarlığına ilişkin tüm alt boyutlarda alınan toplam puanların kontrol grubunda daha yüksek olması dikkat çekicidir. 120 dakikalık bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımının deney grubu öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarını artırdığı saptanmıştır. Ancak 120 dakikalık dersin öğrencilerin akademik hayatları boyunca alışageldikleri ödev teslim etme şeklini değiştirmedeği hatta belki de sıkıştırılmış olarak verilen bilgi okuryazarlığı dersinin öğrencilerin çoğunun kafasında karışıklığa yol açtığı alınan sonuçlar dâhilinde söylenebilir. Nitekim bilgi okuryazarlığı ön test sonuçlarından alınan değerlere göre aralarında farklılık bulunmayan bu iki grubun araştırma performans görevlerinde bir pozitif artış görülme dahi eşit olmaları beklenmekteydi. Bu nedenle deney grubundan alınan sonuçların kontrol grubundan düşük çıkması, verilen dersin öğrencilerin ödev teslim etmeye ilişkin mevcut bilgilerinde karışıklığa yol açtığı söylenebilir.

Tartışma

Bireylerde bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişmesinde en etkili sonucun bu becerilerin eğitim programları ile bütünleştirilerek verilmesi önerisi literatürde de pek çok kez vurgulanmıştır (Williams ve Evans, 2008; Maitaouthong vd., 2011; Liu vd., 2021). Kaldı ki MEB müfredatında da öğrenciye kazandırılması gereken yetkinlikler için bu işleyişin benimsenmiş olduğu görülmektedir (MEB TTKB, 2017). Çalışmada, bilgi okuryazarlığı temelinde bütünleştirilmiş, 120 dakikalık ders anlatımının, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarını ve becerilerini ne derecede değiştirdiği araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarının

artmış olduğu ve bu sonucun ilgili literatür ile desteklendiği görülmektedir (Williams ve Evans, 2008; Fitzpatrick ve Meulemans, 2011; Maitaouthong vd., 2011; Brettle ve Raynor, 2013; Yıldırım, 2016; Matlin ve Lantzy, 2017; Özgüven, 2019; Liu vd., 2021).

Literatür değerlendirildiğinde lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı farkındalıklarının gelişmesinde tek seferlik ya da sadece bir saatlik eğitimlerin dahi etkili olduğunun belirtildiği görülmektedir (Fitzpatrick ve Meulemans, 2011; Brettle ve Raynor, 2013; Yıldırım, 2016). Hatta öğrencilere sunulan bu programların, öğretim ortamına bakılmaksızın (çevrimiçi ya da yüz yüze) faydalı olduğu vurgulanmaktadır (Brettle ve Raynor, 2013; Matlin ve Lantzy, 2017).

Söz konusu dayanaklarla tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı farkındalıklarının pozitif olarak değişmesine rağmen 120 dakikalık dersin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve kazanılan davranışların pekiştirilmesi için daha uzun soluklu eğitimlerin verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimi üzerine yapılan bu tespit, çalışmada kullanılan yazılı araştırma çalışmalarına yönelik bilgi okuryazarlığı rubriğinden elde edilen bulgular temel alınarak yapılmıştır. Bu çalışmadaki uygulamaya benzer şekilde ilgili literatürde öğrencilerin bilgi okuryazarlığı beceri ve başarılarını değerlendirmek için anket veya ölçekler yerine dereceli puanlama anahtarı merkezli yaklaşımların geliştirildiği görülmektedir. Kullanılan bu rubrikler ile birlikte öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin tanımlanabileceği böylece kütüphanecilerin ve eğitimcilerin hassasiyetle üzerinde durmaları gereken bilgi okuryazarlığına dair alt konu boyutlarının belirlenmiş olacağı düşünülmektedir (Oakleaf, 2009; Ajiboye ve Tihamiyu, 2018). Öğrencilerin, bir araştırma yaparken izledikleri bilgi ihtiyacını tanımlama, bulma, kullanma ve iletme ile ilgili strateji ve davranışlarını objektif olarak değerlendirmek zor bir süreçtir. Bu çalışmada öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “yazılı araştırma çalışmalarına yönelik bilgi okuryazarlığı rubriği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Böylece her öğrencinin, bilgi okuryazarlığı becerisi tüm alt boyutları ile araştırılmıştır.

Çalışmada, liseyi tamamlayarak lisans programına başlayan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Milli Eğitim sisteminde derslerin içeriği ile bütünleştirilmiş olarak kazandırılmaya çalışılan bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine hassasiyet gösterilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Konuya yönelik 12 Eylül 2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında imzalanan “Eğitimde İş Birliği” adlı protokolde ortaokul düzeyindeki öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik pilot bir çalışmaya dair anlaşmaya varılmıştır (Karaca, 2019). Bu protokol çerçevesinde bilgi okuryazarlığı eğitiminin pilot uygulama dâhilinde ortaöğretimde kütüphaneciler tarafından verilecek olması da bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere üniversiteye gelene kadarki eğitim süreci içerisinde benimsetilmesi açısından önemli görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımından sonra öğrencilerin bilgi okuryazarlığı farkındalıkları ve becerilerinde meydana gelen değişimi değerlendirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Çalışmaya katılan tüm ilgili bölüm öğrencilerinin lisans seviyesine taşımış oldukları bilgi okuryazarlığı farkındalıklarının birbirine eşit olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders anlatımının, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı farkındalıklarını, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde değiştirmiş olduğu saptanmıştır. Uygulamanın gerçekleştirilmiş olduğu öğrenci grubundaki değişim bilgi okuryazarlığı becerilerinin araştırıldığı; bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiyi bulma ve erişim, bilgiyi kullanma ve iletme, yasal ve etik konular olmak üzere her alt alanda gözlemlenmiştir. Herhangi bir müdahalenin yapılmadığı öğrenci grubunda ders anlatımı yalnızca yazılı araştırma performans görevi ile desteklenmiştir. Bu grupta, öğrencilerin sadece yazılı ödev hazırlamalarının bilgi okuryazarlığı farkındalıklarını, hiçbir alt boyutta değiştirmedığı sonucuna varılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, 120 dakikalık bilgi okuryazarlığı temelinde bütünleştirilmiş ders anlatımının öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığına ilişkin becerileri, öğrencilere verilen araştırma performans görevlerinin değerlendirilmesi doğrultusunda elde edilmiştir. Verilen performans görevi oluşturulmuş olan rubrik temelinde puanlandırılmıştır. Puanlandırma sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş 120 dakikalık ders anlatımının, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini uygulamaya aktarmada yeterli olmadığını göstermektedir. Daha önce de belirtilmiş olduğu gibi öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ön bilgileri eşittir. Bu durumda genel beklenti, hiçbir müdahalenin yapılmadığı bir ortamda öğrencilerin araştırma performans görevi değerlendirme sonuçlarının da birbirine eşit olması yönündedir. Oysaki yapılan müdahalede deney grubu, bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş 120 dakikalık ders anlatımı ile desteklenmiştir.

Bilgi okuryazarlığı performansına istatistiksel olarak her alt boyutta pozitif farkındalık olarak yansımış olan bu müdahalenin sonuçlarının bilgi okuryazarlığı becerilerine de pozitif yönde etkilemiş olması beklenirken, çalışma farklı yönde gelişmiştir. Rubriktan alınan sonuçlar ayrıntılı olarak incelendiğinde deney ve kontrol grubunda her alt başlıkta alınan maksimum puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri konusunda birbirine eşit olduğu ancak verilen ders sonucunda öğrencilerin zihinlerinde oluşan soru işaretlerinin performans görevlerine yansdığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Sonuç olarak kısıtlı zaman dilimi içinde bilgi okuryazarlığına ilişkin bilgilerin aktarılması öğrencilerin farkındalık kazanmasını sağlamış ancak aktarılan bilgilerin beceri olarak yansımaları sağlayamamıştır. Bilginin aktarıldıktan sonra öğrenci tarafından pe-

kişitilmesi ve çalışmalarına beceri olarak yansımaları için zamana ve tekrara ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bu sonuca ulaşılmasında; öğrencilerin şimdiye kadar alışık olmadığı dinamik ders akışı esnasında dikkatlerini toplayamamaları ile birlikte internet bağlantısında yaşanan yavaşlamalar, projeksiyondan kaynaklı sorunlar gibi sınırlılıkların da sonucu olumsuz etkileyen unsurlar arasında olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular ilgili bölüm öğrencilerinin yükseköğrenime taşıdıkları bilgi okuryazarlığı bilgilerinin birbirine benzer ancak geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular 120 dakikalık bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş bir dersin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarının gelişmesi için yeterli, becerilerin gelişmesi için yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi okuryazarlığı becerilerinin alışkanlığa dönüşerek uygulamaya aktarılmasının zamana ve tekrara ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle lisans seviyesinde verilecek bilgi okuryazarlığı içeriğinin bağımsız bir ders ile değil tüm müfredata yayılmış şekilde, ders disiplini ile bütünleştirilmiş olarak verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde bilgi okuryazarlığı becerilerinin pekişerek çağdaş bireyin mesleki ve özel hayatına taşınması olası görülmektedir.

Bilgi okuryazarlığı alanında beceri değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmalar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır;

1. Ders ile bütünleştirilmiş bilgi okuryazarlığı derslerinin en az 13-14 hafta ile yapılması,
2. Ders ile bütünleştirilmiş bilgi okuryazarlığı derslerinin etkisinin araştırılmasında performans görevi ile yapılacak değerlendirmelerde, dersin etkisinin araştırılması için deneysel desen kullanılması ve çalışmanın başlangıcında ve bitişinde performans görevinin uygulanması,
3. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin tüm alt boyutları ile birlikte değerlendirilmesinde bu konuda geliştirilen rubriklerden yararlanılması ya da farklı dereceli puanlama yaklaşımlarından yararlanılması,
4. İlgili çalışma Edebiyat Fakültesi TDE bölümü ile sınırlı tutulmuştur. Bu tarz çalışmaların sayısal temelli alanlara devam eden öğrencilere uygulanarak karşılaştırma yapılması.

Bununla birlikte bilgi okuryazarlığı becerilerinin bireyde pekişmesinde ve alışkanlığa dönüşmesinde başat paydaşlar olan akademisyenler, öğrenciler, kütüphane yöneticileri ve kütüphanecilerin işbirliğinin önemini bir kez daha vurgulamakta fayda olduğu düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazarlık Katkısı

Birinci yazar makaleye %55 katkı sağlarken, ikinci yazarın katkı oranı %45'dir.

Etik Kurul Kararları ve İzinler

Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu tarafından; Toplantı No:2018/69, Karar No: 69 ve Karar Tarihi: 31.10.2018 ile çalışmaya etik onay verilmiştir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17),15-28. <https://dergipark.org.tr/pub/zgefd/issue/47948/606648>
- Ajiboye, O. O. ve Tiamiyu, M. A. (2018). Effectiveness assessment of an information literacy course at the University of Ilorin, Nigeria. *Journal of Information Science, Systems and Technology*, 2(1), 19-33. [http://arcis.ui.edu.ng/jisst/upload/JISST-2\[1\]-AJIBOYE%20&%20%20%20TIAMIYU-FINAL-FORMATTED-Effectiveness%20Assessment%20of%20an%20Information%20Literacy%20Course%20at%20the%20University%20of%20Ilorin,%20Nigeria.pdf](http://arcis.ui.edu.ng/jisst/upload/JISST-2[1]-AJIBOYE%20&%20%20%20TIAMIYU-FINAL-FORMATTED-Effectiveness%20Assessment%20of%20an%20Information%20Literacy%20Course%20at%20the%20University%20of%20Ilorin,%20Nigeria.pdf)
- American Association of School Librarians/Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information literacy standards for student learning: Standards and Indicators*. https://www.ala.org/ala/aasl/aasiproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf
- American College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- American College and Research Libraries. (2016). *Framework for information literacy for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/files/issues/infolit/framework.pdf>
- American Library Association. (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Brettell, A. ve Raynor, M. (2013). Developing information literacy skills in pre-registration nurses: an experimental study of teaching methods. *Nurse Education Today*, 33(2), 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.12.003>
- Bruce, C. S. (1994). *Information literacy blueprint*. https://www.academia.edu/2463291/Information_literacy_blueprint
- Burchinal, L. G. (1976). *The communications revolution: America's third century challenge*. <https://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal.html>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.

- Doyle, C. S. (1992). *Outcome measures for information literacy within the National Educational Goals of 1990: Final report to National Forum on Information Literacy: Summary of findings*. <https://eric.ed.gov/?id=ED351033>
- Fitzpatrick, M.J. ve Meulemans, Y. N. (2011). Assessing an information literacy as signment and workshop using a quasi-experimental design. *College Teaching*, 59(4), 142-149. <https://doi.org/10.1080/87567555.2011.591452>
- Kuhlthau, C. C. (1987). Information skills for an information society: A review of research. *An ERIC information analysis product*. ERIC Clearinghouse on Information Resources. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/447/437>
- Leckie, G. J. ve Fullerton, A. (1999). Information literacy in science and engineering undergraduate education: Faculty attitudes and pedagogical practices. *College & Research Libraries*, 60(1), 9-29. <https://doi.org/10.5860/crl.60.1.9>
- Liu, K., Lian, A. ve Yodkamlue, B. (2021). Integrating Information Literacy Training in an English-Speaking Course in the Chinese Context. P. V. P. Ho ve diğerleri (Yay. haz.). *17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2021) içinde* (ss. 29-39). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.004>
- Maitaouthong, T., Tuamsuk, K. ve Techamanee, Y. (2011). Development of the instructional model by integrating information literacy in the class learning and teaching processes. *Education for information*, 28(2-4), 137-150. <https://content.iospress.com/articles/education-for-information/efi00897>
- Matlin, T. T. ve Lantzy, T. P. (2017). Maintaining quality while expanding our reach: Using online information literacy tutorials in the sciences and health sciences. *Evidence Based Library and Information Practice*, 12(3), 95-113. <https://doi.org/10.18438/B8ZD3Q>
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2018). *2018'de Güncellenen Anahtar Yetkinlikler Hakkındaki Tavsiye Kararı'nın Türkçe tercümesi yayımlandı*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/102-tuerkiye-yeterlilikle-ercevesi-dairesi-bakanl/3666-2018de-guencellenen-anahtar-yetkinlikler-hakndaki-tavsiye-kararn-tuerkce-tercuemesi-yaymland>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve orta öğretim programlarının güncellenmesi*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi: Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredat yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... Ankara, 18 Temmuz 2017*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

- Oakleaf, M. (2009). The information literacy in struction assessment cycle: A guide for increasing student learning and improving librarian in structional skills. *Journal of Documentation*, 65(4), 539-560. <https://doi.org/10.1108/00220410910970249>
- Özdemir, Ş. ve Gülseçen S. (2015). Aşırı bilgi artışının bilgiye erişim sürecindeki etkileri: İstanbul üniversitesi enformatik bölümü örneği. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), 334-344. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.sebnem_ozdemir.pdf
- Özgülven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/1972>
- Öztürk, D. ve Güdek, B. (2016). Viyolonsel performans değerlendirmesine yönelik dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) geliştirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 31-50. <https://doi.org/10.5578/amrj.10447>
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 27-30 Mart 2008, Antalya içinde (ss. 596-606). Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. <http://eprints.rclis.org/12661/>
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (lisans eğitimi) yeterlilikleri*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33#>
- Warmkessel, M. M. ve McCade, J. M. (1997). Integrating information literacy into the curriculum. *Research Strategies*, 15(2), 80-88. [https://doi.org/10.1016/S0734-3310\(97\)90024-0](https://doi.org/10.1016/S0734-3310(97)90024-0)
- Williams, M. H. ve Evans, J. J. (2008). Factors in information literacy education. *Journal of Political Science Education*, 4(1), 116-130. <https://doi.org/10.1080/15512160701816234>
- Yıldırım, Z. (2016). Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri. *Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 133-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karefad/issue/40189/478478>
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: Relationships and priorities. Related Paper No. 5. (Report ED 100391)*. National Commission on Libraries and Information Science. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

Ek-1

Yazılı Araştırma Çalışmalarına Yönelik Bilgi Okuryazarlığı Rubriği

	Üst Düzey	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Katkı yok	Maksimum Puan
	4	3	2	1	0	
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	(24 puan)					
1. Yazılı metnin sorulan soru ile ilişkili olması						4
2.1 Yazılı metinde, soruyu derinlemesine irdelemesi						
2.2 Sorulan soruyu farklı bakış açıları ile değerlendirme						16
2.3 Konu ile ilgili tanımları verme,						
2.4 Tarihsel olarak değinme						
3. Yazılan metnin sorulan soruyu tümünden gelim veya tümevarım seçenekleri ile sunması						4
Bulma/Erişim/ (Kapsamda kullanılan kaynaklar)	(36 puan)					
1. Bilimsel ve popüler bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiyi ayırt ederek her ikisini de sunma						4
2. Sadece Popüler bilgi kaynaklar ile içerik sağlama						4
3. Sadece Bilimsel bilgi kaynaklar ile içerik sağlama						4
4.1 Danışma kaynakları ile içerik sağlama						
4.2 Elektronik bilgi erişim kaynaklarından yararlanılarak içerik sağlama						12
4.3 Basılı kaynaklar kullanılarak içerik destekleme						
5.1 Sadece web sayfalarından içerik sağlama						
5.1 Sadece resmi web sayfalarından içerik sağlama						12
5.2 Sadece resmi olmayan web sayfalarından içerik sağlama						
Bilgiyi Kullanma ve İletme	(32 puan)					
1. Yazılı metin formatının uygunluğu, tek biçimliliği						4
2. Yazının başlık bilgisinin olması						4
3.1 Yazılan metnin akıcılığı						
3.2 Paragrafların uyumlu bir şekilde birbirini takip etmesi						16
3.3 Yazılan metnin duruluğu						
3.4 Anlatılmak istenilenin doğru olarak yazılı ifadeye aktarılması						
4. Görseller (grafik, tablo, resim vb.) ile içerik bilgisinin desteklenmesi						4
5. Kaynakların seçilen bir biçim temel alınarak sunulması						4
Yasal, Etik Konular	(20 puan)					
1. Metin içinde göndermeler bulunmakta (Atıf yapma)						4
2. Başkalarına ait ifadelerin olduğu gibi verildiği durumlarda tırnak işareti kullanılmakta						4
3. Esinlendiği kaynakları kendi ifadeleri ile vermekte						4
4. Görsellere ait göndermeler yapılmakta						4
5. Eksiksiz kaynakça verilmesi						4



Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri: Kesitsel Tarama Araştırması

21st Century Skills of Information and Document Management Students: Cross-Sectional Survey Research

Ömer KOÇAK, Nermin ÇAKMAK

Makale Bilgisi / Article Information

Bu makaleye atıf yapmak için/ To cite this article:

Koçak, Ö. ve Çakmak, N. (2021). Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri: Kesitsel tarama araştırması. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 161-196. doi: 10.15612/BD.2021.607

Makale türü / Paper type: Hakemli / *Refereed*

Araştırma Makalesi / *Research Article*

Doi: 10.15612/BD.2021.607

Geliş Tarihi / Received: 03.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted: 04.06.2021

Elektronik Yayınlanma Tarihi / Online Published: 30.06.2021

İletişim / Communication

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği / *University and Research Librarians Association*

Posta Adresi / *Postal Address:* Marmara Sok. No:38/17 06420 Yenışehir, Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

Tel: +90 312 430 03 61; Faks / *Fax:* +90 312 430 03 61; E-posta / *E-mail:* bilgi@bd.org.tr

Web: <http://www.bd.org.tr/index.php/bd/index>

Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri: Kesitsel Tarama Araştırması

Ömer KOÇAK* , Nermin ÇAKMAK** 

Öz

Araştırmada Bilgi ve Belge Yönetimi (BBY) bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin değişimini incelemek için deneysel olmayan araştırma desenlerinden kesitsel tarama deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini ise coğrafi olarak Türkiye'nin farklı konumlarında olan ve aktif öğrencisi bulunan 9 üniversitenin BBY bölümünde öğrenim gören 683 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çalışma kapsamında belirlenen 21. yüzyıl becerilerini ölçmeye yönelik 3 farklı ölçme aracı kullanılmıştır ve veriler 2019-2020 akademik yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Verilerin analizinde Tek-Yönlü MANOVA istatistiksel analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin dijital okuryazarlık, işbirlikçilik ve algoritmik düşünme becerilerine sahip olma düzeylerinin, sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği tespit edilmiştir. Yaş düzeylerine göre incelendiğinde gruplar arasında sadece işbirlikçilik ve algoritmik düşünme becerileri açısından farklılık bulunmuştur. Üniversitelere göre bir karşılaştırma yapıldığında algoritmik düşünme, işbirlikçilik ve etkili iletişim becerilerinin bir unsuru olan etkin dinleme beceri düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık becerisine en yüksek düzeyde Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Üniversitelerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmalarına ilişkin elde edilen bulgular çalışmada detaylı olarak tartışılmıştır ve bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının, BBY öğretim kadrosuna, öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir müfredat tasarımları için rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: 21. yüzyıl becerileri, BBY, bilgi ve belge yönetimi, kütüphane ve enformasyon bilimi, lisans öğrencileri, kesitsel tarama, Türkiye.

* Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, kocakomer@atauni.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, nermin.cakmak@atauni.edu.tr

21st Century Skills of Information and Document Management Students: Cross-Sectional Survey Research

Ömer KOÇAK* , Nermin ÇAKMAK** 

Abstract

The aim of the study was to determine the 21st century skills level of undergraduate students studying in Library and Information Science (LIS) departments. A cross-sectional survey design from non-experimental research approach was preferred to examine the change in the students' 21st century skill levels. The sample of the study consisted of 683 students studying in the LIS departments of 9 universities with active students in different geographical locations of Turkey. As data collection tools, 3 different measurement tools were used to measure 21st century skills determined within the scope of the study, and the data were collected in the spring semester of the 2019-2020 academic year. One-Way MANOVA statistical analysis technique was used in the analysis of the data. As a result, students' levels of digital literacy, collaboration, and algorithmic thinking skills were found to increase as the year of study level increased. When examined according to age levels, only collaboration and algorithmic thinking skills differed between the groups. When a comparison was made according to universities, it was determined that the level of effective listening skills, which is an element of algorithmic thinking, collaboration, and effective communication skills, differed significantly. The highest level of digital literacy skills was determined in the students studying at Hacettepe University. The findings related to universities' getting their students to gain 21st century skills were discussed in detail in the study, and recommendations were presented in accordance with the findings. The results of the present study is hoped to guide LIS teaching staff to design a curriculum which enables their students enhance the 21st century skills.

Keywords: 21st century skills, information and document management, LIS, library and information science, undergraduate students, cross-sectional survey, Turkey.

* Corresponding author, Asst. Prof., Ataturk University, Faculty of Letters, Information and Document Management, kocakomer@atauni.edu.tr

** Asst. Prof., Ataturk University, Faculty of Letters, Information and Document Management, nermin.cakmak@atauni.edu.tr

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerleme sosyal yaşamda, eğitim hayatında ve iş dünyasında önemli değişimlere ve dönüşümlere yol açmıştır. Bu değişim ve dönüşümün en belirginini Endüstri 4.0 olarak adlandırılan dördüncü sanayi devrimidir (Rasca, 2017). Her sanayi devrimi dönemine özgü teknolojik ve toplumsal özellikler taşımaktadır ve bu özelliklere bağlı olarak insan kaynağına ihtiyaç duymaktadır (Demirkol ve Tis, 2018). Endüstri 4.0 devrimi de sadece teknoloji alanında dönüşüme yol açmamış, aynı zamanda sosyal ve beşerî bilimlerin de teknoloji sürecine entegre edilmesi gerektiği yönünde disiplinler arası bir yaklaşım ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Endüstri 4.0 devrimi işgücünün niteliğinde ve yeni iş kollarının ortaya çıkmasında da önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Sürekli değişen ve gelişen bu yapı içerisinde geleneksel meslekler kolaylıkla yok olurken, onların yerine, üst düzey düşünme becerisi gerektiren yeni meslekler ortaya çıkmıştır (Scepanovic, 2019). Başka bir ifadeyle, geçmişte tekrar veya rutin bir sürecin takip edildiği meslekler robotlara kalırken, günümüz bireyleri için daha farklı bilgi ve beceri gerektiren meslekler gündeme gelmiştir (van Laar vd., 2019). Bu gelişmelere bağlı olarak işverenlerin de işgücünden beklentileri ve talepleri değişmiştir (Gore, 2013). Yoğun rekabet ortamında var olan bu işverenler işe alımlarda bireylerden 21. yüzyıl becerilerini/yeterliliklerini beklemekte ve tercihlerini bu becerilere sahip bireylerden yana yapmaktadırlar (Rios vd., 2020; Sale, 2020). İşverenler tarafından bireylerde olması beklenen bu beceriler genellikle 21. yüzyıl becerileri, yetenekleri veya yeterlilikleri gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Voogt ve Roblin, 2012). Literatürde, 21. yüzyıl becerilerinin genel olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yenilikçi düşünme, problem çözme, karar verme, kendi kendine öğrenme, üstbilişsel düşünme, iletişim ve iş birliği, ortak çalışabilme, enformasyon okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, esnek ve uyumlu çalışabilme, kültürler arası iletişim, bilginin etik kullanımı, dijital okuryazarlık, dijital vatandaşlık ve sosyal sorumluluk gibi sayısız pek çok beceriyi kapsadığı vurgulanmaktadır (Baysen vd., 2017; Çakmak ve Baysen, 2018; Yıldırım, 2019).

Kütüphane ve enformasyon bilimi (Library and Information Science-LIS) alanı da diğer alanlarda olduğu gibi 21. yüzyılın değişen koşullarından etkilenmektedir ve 21. Yüzyıl becerilerine sahip bilgi uzmanlarına¹ duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu bağlamda, detayları ilerleyen başlıklarda verilecek olan, uluslararası bazı kütüphane dernekleri tarafından 21. yüzyıl beceri standartları veya yeterlilikleri yayımlanmıştır. Bu standartlarda ortaya konan 21. yüzyıl becerilerinin Bilgi ve Belge Yönetimi (BBY) bölümü öğrencilerine eğitim yaşamları boyunca kazandırılması önemlidir. Dolayısıyla bu

1 Bu çalışmada kavram karmaşasına yol açmamak için kütüphane yerine bilgi merkezi (kütüphane, arşiv, dokümantasyon merkezlerini kapsayacak şekilde) ve kütüphaneci yerine de bilgi uzmanı kavramları kullanılmıştır. Çünkü ülkemizde Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü mezunları bu üç kurumda da çalışabilmektedirler. Bu bağlamda sadece kütüphaneci unvanı değil, arşivist, dokümantalist unvanları da kullanılmaktadır. Bu nedenle kütüphaneci yerine de bilgi uzmanı kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

çalışmada Türkiye'deki BBY bölümlerindeki öğrencilerin bu becerilere sahip olma düzeyleri araştırılmıştır.

21. Yüzyıl Becerileri: Gelişimi, Çerçevesi ve Sınıflandırılması

Önceki başlıkta da belirtildiği gibi günümüzde bireylerin gündelik ve iş yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve değişime uyum sağlayabilmeleri için 21. yüzyıl becerileri ile donatılmaları kaçınılmazdır (Vista vd., 2018). Bilginin çok değerli olduğu günümüzde hem sosyal hem de ekonomik olarak topluma katkı sağlamak için bu becerilerin bireylere kazandırılması gerekmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Dolayısıyla, çağın gereksinimlerine uygun insan gücünün yetiştirilmesi bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin özellikle eğitim alanında ele alındığı ve okullardaki eğitimin sorgulandığı görülmektedir (Çevik ve Şentürk, 2019). Örneğin, Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan bir raporda, öğrencilerin günümüzün hızla değişen dünyasında gelişmek için ihtiyaç duyulan becerilere tam olarak sahip olmadıklarına ve fırsat eşitliği sorunu olduğuna dikkat çekilmiştir (The Education Commission, 2017). Raporda, bu fırsat eşitsizliğinin dünyada 1,6 milyar çocuğun ve gencin yarısının okul dışında bırakılmasına neden olacağı ve 2030' a kadar bu becerilerin edinilememesinden kaynaklı acil ve sürekli kötüleşen bir öğrenme krizi olacağı vurgulanmıştır.

Dolayısıyla dünyanın dört bir yanındaki uluslararası kamu ve özel sektör, akademik kuruluşlar ve kâr amacı gütmeyen örgütler/dernekler bu zorluğun üstesinden gelmeye ve geleceğin iş çevresinin gereksinimlerini karşılayabilecek bireylerin yetiştirilmesine odaklanmışlardır. Bu örgütler ve oluşumlar tarafından 21. yüzyıl becerilerini tanımlayan ve öğrencilere bu becerilerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili teorik çerçeveler ve standartlar geliştirilmiştir. Bunlardan birisi, P21 (Partnership for 21st Century Skills-21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi'dir (Latham vd., 2013). Çerçeve öğrencilerin iş ve gündelik yaşamlarında başarılı olabilmelerinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri ve 21. yüzyıl öğrenme çıktıları için gerekli destek sistemlerini tanımlamak için öğretmenlerden, eğitim uzmanlarından, kütüphanecilerden ve iş liderlerinden alınan görüşler doğrultusunda geliştirilmiştir. Çerçeve, ABD ve yurtdışındaki binlerce eğitimci ve yüzlerce okul tarafından 21. yüzyıl becerilerini öğrenmenin merkezine koymak için kullanılmaktadır ("Frameworks & Resources", 2019). Çerçeve bir dizi 21. yüzyıl becerileri, "Yaşam ve Kariyer Becerileri", "Öğrenme ve Yenilik Becerileri" ve "Enformasyon, Medya ve Teknoloji Becerileri" olmak üzere üç ana tema altında tanımlanmıştır ("Partnership for 21st Century Learning", 2019).

ATC21S' de (Assessment and Teaching of 21st Century Skills - 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi) ise 21. yüzyıl becerileri dört kategori altında sınıflandırılmıştır. Bunlar: 1) Düşünme tarzları: Yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, öğrenmeyi öğrenme ve üstbilgi, 2) Çalışma tarzları: İletişim ve işbirliklilik, 3) Çalışma araçları: Enformasyon okuryazarlığı ve BİT okuryazarlığı ve 4) Ya-

şam becerileri: Vatandaşlık, yaşam ve kariyer becerileri, kişisel ve sosyal sorumluluktur (Binkley vd., 2012). OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development - Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü) 21. yüzyıl yetkinliklerine ve becerilerine yaklaşımında ise iki program/proje temel oluşturmuştur. Bunlar Temel Yeterliklerin Tanımlanması ve Seçilmesi (Definition and Selection of Competencies - DeSeCo) projesi ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme (International Student Assessment - PISA) programlarıdır. DeSeCo projesinde öğrencileri 2030' lu yıllara hazırlamak ve öğrencilerin gelecekte sosyal ve dijital alanlardaki değişimlere uyum kabiliyetlerini artırmak hedeflenmektedir (Cansoy, 2018, s. 3116). DeSeCo projesinin merkezinde bireylerin zorluklarla baş edebilmeleri için eleştirel düşünme, problem çözüme, kendi kendilerine öğrenme ve sorumluluk alma gibi yeterlilikler yer almaktadır. PISA programında da yazılı metinleri okuma, anlama ve kullanma okuryazarlığı; matematik okuryazarlığı ve bilimsel okuryazarlık olmak üzere üç tür okuryazarlık becerisinden bahsedilmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). APEC'in (Asia-Pacific Economic Cooperation - Asya-Pasifik Ekonomik İş Birliği) 2008 yılındaki toplantısında 21. yüzyılda rekabet edebilmek için işgücünde gereken bilgi ve becerilerin gittikçe çeşitlendiği ve bu nedenle bireylerin katılımcı bir anlayışa ve yeni teknolojileri kullanma yeteneğine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda APEC toplantısında 21. yüzyıl becerileri yaşam boyu öğrenme, problem çözme, kendi kendini yönetme ve işbirlikli takım çalışması olarak kategorize edilmiştir. Öğrenciler İçin Standartlar ise ISTE (The International Society for Technology in Education - Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu Öğrenciler İçin Standartlar) tarafından, 1998 yılında teknolojiyi kullanmayı öğrenme; 2007'de öğrenmek için teknolojiyi kullanma ve 2016'da da teknoloji ile dönüştürücü öğrenme içerikleriyle geliştirilmiştir (ISTE, 2020). Başka bir ifadeyle ISTE, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimin merkezinde olması gerektiğini vurgulamaktadır (Cansoy, 2018, s. 3122). ISTE standartlarında, bütün paydaşların dijital teknolojileri etkili bir biçimde kullanmaları ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirilmeleri hedeflenmiştir (ISTE, 2020). 2016 yılında güncellenen ISTE standartlarında 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olmaları gereken nitelikler yedi ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar sırasıyla: 1) Yetkin Öğrenen; 2) Dijital Vatandaş; 3) Bilgiyi Üreten; 4) Yenilikçi Tasarımcı; 5) Bilişimsel Düşünen; 6) Yaratıcı İletişimci; 7) Küresel İşbirlikçiliktir (ISTE, 2016).

Bu örgütler ve oluşumlar tarafından geliştirilen çerçeve ve standartlar genel olarak değerlendirildiğinde 21. yüzyıl becerilerinin örgütlerin ve iş çevresinin ihtiyaçlarına ve amaçlarına uygun farklı şekillerde, farklı yönleriyle ele alındığı ve sınıflandırıldığı görülmektedir. Diğer taraftan tüm bu organizasyonların ve kurumların sınıflandırmalarında tanımlanan alt kategoriler incelendiğinde farklı sınıflandırmalarda benzer becerilerin olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 1). Bu 21. yüzyıl becerileri ilgili literatürde tüm meslelerde işgücünde bulunması gereken ve tüm meslekler için ortak olan beceriler olarak nitelendirilmektedir (Fisher vd., 2005; Geisinger, 2016; Yıldırım, 2019).

Kütüphane ve Enformasyon Bilimi Alanında 21. Yüzyıl Becerileri

Kütüphane ve enformasyon bilimi alanı da diğer alanlarda olduğu gibi 21. yüzyılın değişen koşullarından etkilenmiş ve dönüşüme zorlanmıştır. Bilgi merkezlerinin ve bilgi uzmanlarının geleneksel rolleri varlığını sürdürse de bilgi miktarındaki artış ve bilgiye gereksinim duyan kullanıcıların bilgi davranışlarındaki farklılaşma, başka bir deyişle bilgi gereksinimlerinin daha fazla bireyselleşmesi/özelleşmesi, kütüphanelerdeki bilgi kaynaklarının bulut sistemlere taşınması, üstveri, standartlaşma ve bilgi erişim konularının ön plana çıkması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha yoğun kullanılması, bilginin etik ve yasal kullanılmasının öneminin anlaşılması, bilgi merkezlerinin uzaktan hizmet sunmaya başlaması gibi pek çok yenilik ve anlayışın ortaya çıkması bilgi merkezlerinin ve bilgi uzmanlarının rollerini genişletmiştir (Cribb, 2010; Fisher vd., 2005; Tonta, 2012). Bilgi uzmanları artık bilgi yöneticisi (knowledge manager), enformasyon yöneticisi (information manager), veri bilimci, bilgi analisti, bilgi teknolojileri uzmanı gibi farklı rollerle ve isimlerle anılmaya başlanmıştır (The Library and Information Association [CILIP], t. y). Bu da LIS alanının giderek bilgisayar bilimi, yapay zekâ ve veri bilimi gibi alanlara kaydığını veya bu alanlarla belirli noktalarda kesiştiğini göstermektedir (Tonta, 2012; Wang, 2018). LIS alanındaki bu paradigma kayması alandaki paydaşlar tarafından bilgi uzmanlarının (Deng vd., 2015; Fisher vd., 2005; Kuhlthau vd., 2015; Kurbanoglu, 2003; Kurbanoglu ve Doğan, 2015; Saunders vd., 2015; Shumaker vd., 2016; Yatim vd., 2019; Yüksel Durukan, 2015) ve bilgi merkezlerinin (Gregory, 2019; Tonta, 2009) rollerinin ve kütüphanecilik ve bilgi okullarının müfredatlarının (Tonta, 2012; Witte vd., 2015) da sorgulanmasına ve yeni yüzyıla göre yeniden nasıl şekilleneceğinin ve 21. yüzyıl niteliklerinin ve yetkinliklerinin neler olacağına tartışılmasına da yol açmıştır.

Avustralya'da Queensland Teknoloji Üniversitesi tarafından 21. yüzyılda başarılı bir bilgi uzmanı olmak için temel bilgi ve becerilerin neler olması gerektiğinin incelendiği Queensland projesinde bu beceriler; disiplin becerisi ve genel (generic) beceriler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Projede bilgi uzmanları için 21. yüzyıl disiplin becerisi 14 kategoride toplanmıştır. Bunlar: 1) Enformasyon ve toplum, 2) etik ve yasal sorumluluk, 3) yönetim, 4) bilginin organizasyonu, 5) bilgi hizmetleri, 6) koleksiyon yönetme ve geliştirme, 7) bilgi kaynakları ve erişim, 8) enformasyon okuryazarlığı öğretimi, 9) bilgi yönetimi, 10) bilgi uzmanları için bilgi sistemleri, 11) web içerik yönetimi, 12) kariyer planlama becerisi, 13) belge yönetimi ve 14) arşivler ve kütüphane ve bilgi bilimi alanında araştırmadır. Genel beceriler ise 10 kategoride toplanmıştır ve bunlar sırasıyla: 1) Enformasyon okuryazarlığı, 2) yaşam boyu öğrenme, 3) takım çalışması, 4) iletişim, 5) etik ve sosyal sorumluluk, 6) proje yönetimi, 7) eleştirel düşünme, 8) problem çözme, 9) iş zekâsı ve 10) öz yönetimdir. Projede genel beceriler, ilgili literatürde de belirtildiği gibi 21. yüzyıl bireylerinin tümünde bulunması gereken temel ortak beceriler olarak ifade edilmiştir (Fisher vd., 2005, s. 16). CILIP tarafından yürütülen bir başka projede de 21. yüzyılda bilgi uzmanlarında bulunması gereken mesleki bilgi ve genel beceriler incelenmiştir. Projenin bulguları; bilgi uzmanlarıyla ilgili 150 iş ilanına, mesleki literatüre, bilgi uzman-

ları ile gerçekleştirilen görüşmelere ve araştırma raporlarının analizine dayanmaktadır. Bu analizler sonucunda CILIP raporunda bilgi uzmanlarının 21. yüzyılda sahip olmaları gereken becerileri; mesleki ve genel beceriler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır (Fisher vd., 2005, s. 15, 19). Bu iki projenin sonuçları birbiriyle benzerlik göstermektedir. Örneğin, CILIP'in genel beceriler kategorisi içinde yer alan eleştirel beceriler, düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri Queensland projesinde ortaya konan genel becerilerle örtüşmektedir. Diğer taraftan CILIP'in disiplin becerisi kategorisinde Queensland projesinden farklı olarak bilgi ve iletişim teknolojileri becerisi, bilgi mimarisi ve pazarlama yer alırken; genel becerilerde de araştırma becerisi, liderlik, finansal beceriler, sunum becerisi ve çoklu mesleki değerlendirme becerisi gibi beceriler yer almıştır (Fisher vd., 2005, ss. 17-19).

Kurbanoglu ve Doğan (2015) ve Saunders vd. (2015) de araştırmalarında, 21. yüzyıl becerileri arasında nitelendirilen enformasyon okuryazarlığı, bilgi davranışı ve bilgi problemini çözme becerilerine odaklanarak, BBY öğrencilerinin bu becerilere sahip olma düzeylerini incelemişlerdir. Çağımızda bu becerilerin diğer disiplinlerde olduğu gibi BBY öğrencileri için de mezun olduktan sonra iş bulmalarında anahtar beceriler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca BBY öğrencilerinin iş yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilmeleri için de bu becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Özel Kütüphaneler Derneği (Special Libraries Association-SLA)'nin 1997, 2003 ve 2014 yıllarında 21. Yüzyıl Bilgi Uzmanlarının Yeterlilikleri ve en son 2016 yılında güncellenen biçimiyle Bilgi Uzmanları İçin Yeterlilikler' de bilgi uzmanlarının ve öğrenenlerin 21. yüzyıl yeterliliklerinin çerçevesi çizilmiştir. SLA'nın 2016 yılında güncellediği yeterliliklerde bilgi uzmanlarının 21. yüzyıl yeterlilikleri önceki literatüre benzer şekilde mesleki yeterlilikler ve genel yeterlilikler şeklinde iki ana bölüme ayrılmıştır. *Mesleki yeterlilikler*, enformasyon ve bilgi hizmetleri, bilgi sistemleri ve teknolojileri, enformasyon ve bilgi kaynakları değerlendirme ve yönetme, enformasyon ve veri erişimi ve analizi, veri, enformasyon ve bilgi varlıklarının organizasyonu ve bilgi etiği olmak üzere 6 ana kategoride toplanmış ve pek çok alt kategoriye ayrılarak açıklanmıştır. *Genel yeterlilikler* ise mesleki yetkinliklere ek olarak, diğer alanlardaki uzmanların da sahip olduğu eleştirel düşünme, girişimcilik, esneklik, yaratıcılık, yenilik, problem çözme, etkili sözlü ve yazılı iletişim, işbirlikçilik, pazarlama, liderlik, proje yönetimi, yaşam boyu öğrenme, öğretim tasarımı ve geliştirme, öğretme ve rehberlik ve iş etiği gibi diğer sayısız bireysel yeterlilikleri içermektedir (Shumaker vd., 2016).

Alan literatürüne genel olarak bakıldığında araştırmaların ağırlıklı olarak 21. yüzyılda bilgi merkezlerinin ve bilgi uzmanlarının değişen rollerinden bahsedildiği görülmektedir. Az sayıda çalışmada LIS öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine odaklanılmıştır. Bu araştırmalardan sadece birinde (Geraei ve Heidari, 2015) öğrencilerin genel becerilerinin incelendiğine rastlanmıştır. Ancak, araştırmada bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak değil genel beceriler olarak adlandırılmış ve genel beceriler ilgili literatürdeki sınıflandırmaya benzer şekilde iş yerine bakılmaksızın bütün profesyonel faaliyetler için gerekli

olan beceriler olarak nitelendirilmiştir. Bunlar bilgi teknolojisi, bilgisayar okuryazarlığı, İngilizce, meslek etiği, yönetim, araştırma becerileri, iletişim becerileri, bilim felsefesi, öngörü, takım çalışması, enformasyon okuryazarlığı ve eleştirel düşünme olmak üzere 12 beceridir (Gerai ve Heidari, 2015, s. 1017, 1019). Belirtilen araştırma dışında LIS öğrencilerinin genel 21. yüzyıl becerileri yerine tek tek farklı becerilerine de odaklanıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalarda LIS öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri (Hossain ve Sormunen, 2019), eleştirel düşünme (Béres, 2016), bilgisayar ve online bilgi kaynaklarını kullanma (Israel, 2015), bilgisayar teknolojileri öz yeterliliği ve bilgisayar becerisi (Malliarı vd., 2012), enformasyon okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterliliği (Kurbanoğlu, 2003), enformasyon okuryazarlığı becerileri (Kurbanoğlu ve Doğan, 2015; Saunders vd., 2015) ve işbirlikçilik (Hodgkinson, 2006) becerileri ayrı ayrı incelenmiştir.

Uluslararası kamu ve özel sektörün, akademik kuruluşların ve kâr amacı gütmeyen örgütlerin/derneklerin yanı sıra LIS alanındaki derneklerin ve kurumların da ortaya koydukları çerçeve ve standartlarda en sık vurgulanan ortak 21. yüzyıl becerileri Tablo 1'de sunulmuştur. Bu çalışmada da Tablo 1'de yer alan bu temel ortak beceriler üzerinde durulmuştur.

Tablo 1**21. Yüzyıl Becerilerini Sınıflandıran Örgütler, Çerçeveler ve Projeler**

Beceriler	Genel Sınıflandırmalar					Kütüphanecilik Alanı ile İlgili Sınıflandırmalar		
	APEC	ATC21S	DeSeCo	ISTE	P21	Queensland	CILIP	SLA
Algoritmik Düşünme				✓				
Dijital Okuryazarlık				✓			✓	
Eleştirel Düşünme		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
İletişim		✓		✓	✓	✓	✓	✓
İşbirlikçilik	✓	✓		✓	✓	✓		✓
Problem Çözme	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Yaratıcılık ve Yenilik		✓			✓			✓

Araştırma Kapsamında İncelenen 21. Yüzyıl Becerileri

Bu çalışma kapsamına algoritmik düşünme, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, iletişim, işbirlikçilik, problem çözme ve yaratıcılık temel becerileri dâhil edilmiştir. Bu becerilerden dijital okuryazarlık Trilling ve Fadel (2009) tarafından; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, yönetme ve kullanma olarak tanımlanmıştır. Dijital okuryazarlık bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak araştırma,

değerlendirme üretme ve iletişim sağlama gibi bilişsel, duyuşsal ve teknik beceriler gerektirmektedir (Koçak ve Göksu, 2020; Ng, 2012). Görüldüğü üzere dijital okuryazarlık için dâhi teknik beceriler dışında bilişsel ve sosyal-duyuşsal gibi teknik olmayan beceriler de gerekmektedir.

21. yüzyıl becerilerini sınıflandıran örgütlerin yapmış olduğu sınıflandırmalar incelendiğinde bilişsel ve sosyal-duyuşsal becerilerin 21. yüzyılda önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bilişsel beceriler; problemlerin oldukça karmaşık olabildiği günümüz için problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme (Geisinger, 2016) ve her ne kadar teknolojik bir beceriymiş gibi bir algı yaratsa da algoritmik düşünme türündeki becerilerdir. Geçmişten günümüze doğru bakıldığında insanlığın gelişiminde tüm bu bilişsel becerilerin her zaman önemli bir beceri olduğu söylenebilir (Boyacı ve Atalay, 2016). Üst düzey düşünme becerisi olarak sınıflandırılan problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık ile ilgili olarak birçok araştırmada aralarında güçlü bir bağın olduğu ifade edilmektedir. Problem çözme için önemli olan algoritmik düşünme de dolayısıyla bu becerilerle oldukça ilişkilidir. Örneğin eleştirel düşünmenin yaratıcı düşünme içinde önemli bir unsur olduğu, problem çözmenin yaratıcılığın merkezinde yer aldığı belirtilmektedir (Eggers vd., 2017). Hatta Trilling ve Fadel (2009), 21. yüzyıl becerilerini sınıflandırırken, eleştirel düşünme ve problem çözmeyi birlikte gruplandırmıştır. Bu becerilerden eleştirel düşünme; bir durumun veya eylemin analiz edilerek değerlendirilmesi ve muhtemel sonuçların gözden geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Eggers vd. 2017). Diğer bir beceri olan yaratıcılık, medeniyeti daha yukarılara çıkaran en önemli etkenlerden birisidir ve genellikle yeni bir ürün veya fikir ileri sürme olarak tanımlanmaktadır. "Büyük C" ve "Küçük C" olarak da sınıflandırılan yaratıcılık, başkalarının üzerinde önemli etkiler oluşturan yaratıcılık ve günlük hayatta karşılaşılan problemler veya durumlar karşısında ortaya çıkan yaratıcılık olarak ifade edilmektedir (Hennessey ve Amabile, 2010). Bu iki türün de içinde bulunduğumuz yüzyıl için oldukça önemli yaratıcılık türleri olduğu söylenebilir. Zira daha önce de ifade edildiği üzere yaratıcılık hem karşılaşılan durumların farklılığı ve problemlerin zorluğu için hem de insanlığın gelişimini sürdürülebilmesi için önemli ve gereklidir. Problem çözme ise sadece matematiksel işlemleri analiz etme ve çözme olarak değerlendirilmemekte, aynı zamanda günlük hayatta karşılaşılan durumlarla veya zorluklarla baş edebilme becerisi olarak da nitelendirilmektedir (Gürbüz vd., 2017). Problem çözme hem akademik başarı için hem de 21. yüzyıl için önemli bir beceridir (Adachi ve Willoughby, 2013). Ayrıca diğer becerilerin de çekirdeğinde yer alan bir beceri olduğu görülmektedir. Problem çözme ile organik bir bağı olduğu söylenebilecek bir diğer 21. yüzyıl becerisi olan algoritmik düşünme bir sorunun çözümünde veya karşılaşılan bir durumda sıralanan mantıksal adımlar olarak tanımlanabilir (Katai, 2015).

21. yüzyıl sosyal-duyuşsal becerileri incelendiğinde ise karşımıza işbirlikçilik ve etkili iletişim gibi iki önemli beceri çıkmaktadır. İşbirlikçilik takım arkadaşlarıyla etkili bir şekilde çalışabilme, ortak amaç doğrultusunda başkalarıyla rahatlıkla anlaşabilme, uyum sağlayabilme ve çalışma arkadaşlarının her birine karşı sorumluluk duygusu hissedebilme olarak ifade edilebilir (Koenig, 2011). Günümüz koşullarındaki görevler alan uzman-

lığı gerektirebilmekte ve oldukça karmaşık olabilmektedir. Bu nedenle, bireysel olarak tüm bilgi ve becerilere sahip olunabilmesi mümkün olmamaktadır (van Laar vd., 2020). Kısacası 21. yüzyılda artık çoğu iş takım çalışması ile tamamlanmaktadır. Dolayısıyla iş birliği yapabilme becerisi anahtar becerilerden birisidir. İş birliğinin sağlanabilmesinde gerekli olan temel gerekliliklerden birisi de etkili iletişim becerisidir. Etkili iletişim, iletişim çağı olarak da adlandırılan günümüz için oldukça önemli becerilerdendir. Sosyal ortamlarda etkili iletişimin sağlanması; özellikle ancak iş birliğiyle bir şeylerin başarılabildiği günümüz küresel dünyanın ekonomik koşullarına uyum sağlanabilmesinde önemli gerekliliklerdendir. Bilginin hedef kitleye aktarılabilmesi, paylaşılabilmesi ve hedef kitle tarafından sunulan içeriğin anlaşılabilir olmasını sağlamak için de etkili iletişim 21. yüzyıl için ön koşul bir beceri olarak ifade edilebilir (Ananiadou ve Claro, 2009; van Laar vd., 2020). Etkili iletişim becerisi; ben dili kullanma, egoyu geliştirici dil, empati, etkin dinleme ve kendini tanıma/açma boyutlarından oluşmaktadır (Buluş vd., 2017). Bunlardan ilki ben dili becerisidir. Ben dili, kişinin kendisine yönelik mesajlara tepkisini (duygu ve düşüncelerini) karşı tarafa iletirken kendisini merkeze alma ve duygu ve düşüncelerini karşı tarafı kırmadan, eleştirmeden, yargılamadan hassas bir şekilde iletebilme becerisidir (Söker, 2016). Egoyu geliştirici dil ise Whirter ve Voltan-Acar (2005, Buluş vd., 2017, s. 6'da aktardığı gibi) tarafından iletişim kurulan kişinin kendisini zayıf ve yetersiz görmesine izin vermeden, bireyin olumlu özelliklerine vurgu yapılarak bireyin eksik yönlerinin giderilmesini sağlayan beceri olarak açıklanmaktadır. Böylece bireyde ihtiyaç duyulan değişimlerin bireyi kırmadan gerçekleştirilmesi hedeflenir. Empati becerisi iletişim sürecinde bireyin kendisini karşıdaki kişinin dünyasını anlamaya çalışması olarak tanımlanabilir (Buluş vd., 2017). Dolayısıyla etkili bir iletişim süreci için oldukça önemlidir. Etkili iletişimin temelini oluşturan önemli bir iletişim becerisi de etkin dinleme becerisidir. Etkin dinleme becerisine sahip olan kişi karşısındakine önemsendiği duygusunu hissettirir ve bu da etkileşimin güvenle gerçekleşmesini sağlar ve iletişimi doyurucu kılar (Cüceloğlu, 2019). Etkili iletişim becerilerinden sonuncusu olan kendini tanıma/açma becerisi, bireyin kendi duygularının farkında olmasına, dolayısıyla kendi iradesini daha sağlıklı bir şekilde yönlendirmesine ve şeffaf bir iletişim sürecinin yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Buluş vd., 2017).

Çalışmanın Önemi, Amacı ve Soruları

İlgili literatürde detaylı olarak yer verildiği gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmak günümüzde her birey için gerekli olduğu kadar BBY öğrencilerinin de günlük, akademik ve mesleki yaşamları için oldukça önemli ve gereklidir. BBY öğrencilerinin günümüzde 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları bu kadar önemli olmasına rağmen ulusal ve uluslararası alan literatüründe konunun sınırlı düzeyde ele alındığı ve genellikle tek bir beceri üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Diğer taraftan çok sayıda 21. yüzyıl yeterliliği olması bütün yeterlilikleri kapsayan bir çalışmanın yapılması güçlüğünü de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada çalışma sınırlamaları ve kapsam genişliğinden dolayı 11 genel 21. yüzyıl becerisine odaklanılmıştır (Bkz. Tablo 1 ve Tablo 3). Bu 11 becerinin seçilmesinin diğer bir nedeni de bu becerilerin farklı ülkeler, kurumlar ve

çerçeveler tarafından tespit edilen 21. yüzyıl becerileri kapsamında en sık karşılaşılan beceriler olmasıdır. Çalışma belirlenen bu 11 beceri ile sınırlandırılmasına rağmen, özellikle ulusal alan literatüründe bilindiği kadarıyla ilk çalışma olma niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla çalışmanın alan literatüründe önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmada BBY bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin genel 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin ve bu bölümlerin öğrencilere bu becerileri kazandırma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

BBY öğrencilerinin:

1. 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
2. Sınıf düzeylerine göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yaş gruplarına göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenim gördükleri üniversitelere göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Cinsiyete göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları genellikle geniş bir kitlenin belli bir konudaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalardır (Fraenkel vd., 2011). Bu çalışmada da BBY bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin kapsamlı bir fotoğraf ortaya çıkarılmak istendiği için tarama deseni tercih edilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğrenim gören lisans öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin değişimini incelemek için de kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Bir değişim sürecinin izlenebilmesi için genellikle boylamsal veya kesitsel araştırma deseni tercih edilmektedir. Bu çalışma için boylamsal yöntem geniş bir zaman dilimi gerektirdiğinden kesitsel araştırma deseninin oldukça uygun bir yöntem olduğuna karar verilmiştir. Çünkü kesitsel tarama araştırmaları özellikle zaman gerektiren araştırma türlerine kıyasla hedef kitleden bir anda veri toplayarak karşılaştırma imkânı sunması açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır (Fraenkel vd., 2011).

Örnekleme

Çalışmanın evrenini Türkiye’de 9 farklı üniversitenin BBY bölümünde öğrenim gören 2660 lisans öğrencisi oluşturmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2020). Örneklemin seçiminde, hem evrenden daha kolay ulaşılabilir katılımcılar arasından seçim yapı-

labilmesine olanak verdiği için hem de çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayandığı için amaçlı uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Teddlie ve Yu, 2007). Bu doğrultuda coğrafi olarak farklı konumlarda ve aktif öğrencisi bulunan 9 üniversitenin BBY bölümünde öğrenim gören 683 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Sınıf tekrarı yapan veya öğrenim süresi uzayan öğrenciler öğrenim gördükleri seviyeyi belirtmişlerdir. Büyüköztürk vd. (2016, s. 98), 3000'e kadar büyüklükteki evren için 341 örneklem sayısının yeterli olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla bu çalışmanın örneklem sayısının da evreni temsil etmesi için yeterli sayının üzerinde olduğu söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetlere, üniversitelere, sınıf düzeylerine ve yaşlara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler*

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	509	74,5
Erkek	174	25,5
Üniversite		
Atatürk Üniversitesi (ATAÜNi)	273	40,0
Marmara Üniversitesi (MÜ)	103	15,1
Çankırı Karatekin Üniversitesi (ÇAKÜ)	82	12,0
İstanbul Üniversitesi (İÜ)	45	6,6
Hacettepe Üniversitesi (HÜ)	43	6,3
Ankara Üniversitesi (AÜ)	40	5,9
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (AYBÜ)	40	5,9
Kastamonu Üniversitesi (KÜ)	35	5,1
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İMÜ)	22	3,2
Yaş Aralığı		
21-23	416	60,9
18-20	189	27,7
24 ve üzeri	78	11,4
Seviye		
3. Sınıf	207	30,3
4. Sınıf	192	28,1
2. Sınıf	146	21,4
1. Sınıf	138	20,2
Toplam	683	100

Veri Toplama Süreci

Veriler katılımcılardan 2019-2020 akademik yılı bahar yarıyılında, Google e-formlar platformunda oluşturulan form aracılığıyla online toplanmıştır. Araştırmacılar belirtilen üniversitelerde bulunan katılımcılara öncelikle bölüm başkanlıkları ve çalışmaya destek veren öğretim elemanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Ayrıca daha fazla katılımcıya ulaşmak için bu bölüm öğrencilerine yönelik bulunan sosyal medya platformları, grupları, sayfaları aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Anket formunda öğrencilere araştırmanın amacı, anketin yaklaşık yanıtlanma süresi (15-20 dakika) ve anketi nasıl dolduracakları hakkında yönerge yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin genel 21. yüzyıl becerilerini incelemek amacıyla farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, Üstündağ vd. (2017) Türkçe'ye uyarladığı ölçek aracılığıyla belirlenmiştir. Üstündağ vd. (2017) araştırmalarında dijital okuryazarlık ölçeğini tek boyutlu ve güvenilirlik katsayısını da $a=0.86$ olarak tespit etmişlerdir. Buluş vd. (2017) tarafından geliştirilen etkili iletişim becerileri ölçeği ise öğrencilerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek; egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma/açma, empati ve ben dili kullanma alt boyutlarından oluşmaktadır. Buluş vd. (2017) ölçeğin boyutlarının güvenilirlik katsayılarını; egoyu geliştirici dil için $a=0,72$, etkin dinleme için $a=0,84$, kendini tanıma/açma için $a=0,76$, empati için $a=0,85$ ve ben dili kullanma için $a=0,83$ olarak elde etmişlerdir. Yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikçilik ile ilgili beceri düzeylerini belirlemek için ise Korkmaz vd. (2017) bilgisayarca düşünme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin boyutlarının güvenilirlik katsayıları; yaratıcılık için $a=0,84$, algoritmik düşünme için $a=0,87$, eleştirel düşünme için $a=0,78$, problem çözme için $a=0,73$ ve işbirlikçilik için $a=0,87$ olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı da $a=0,82$ olarak tespit edilmiştir. Tüm ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alındığından bu çalışma kapsamında ayrıca bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülmemiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiki analiz teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.96 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Birinci araştırma sorusunu yanıtlamak için aritmetik ortalama ve standart sapma betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Sınıf düzeyine, yaşa, üniversiteye ve cinsiyete göre 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü MANOVA testi uygulanmıştır. Öncelikle Tek Yönlü MANOVA testinin var-

sayımları incelenmiştir. Kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığının incelenmesi için ise Box's Test sonuçları incelenmiştir. Box'ın M (1,57) istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayılıtısının sağlanmadığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Ancak MANOVA testinin varyansların homojenliğine karşı dirençli bir istatistiksel test olduğunu belirten Pituch ve Stevens (2016) "en büyük örneklem/en küçük örneklem" sonucunun 1,5'ten küçük olduğu durumda MANOVA testinin uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda MANOVA testi uygulanmış ve varsayımların sağlandığı durumlarda (ikinci araştırma sorusu) Wilks' Lambda istatistiği ve varsayımların ihlal edildiği durumlarda (üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma soruları) Pillai's Trace istatistiği kullanılmıştır. Akbulut (2010) MANOVA testinin varsayımlarının ihlal edilmesi ve grupların birbirinden çok farklı olması durumunda Pillai's Trace testinin kullanılmasını önermektedir. MANOVA testinin seçilmesinin nedeni ise bağımlı değişkenlerin yani 21. yüzyıl becerilerinin birbirleri ile ilişkili beceriler olmasıdır. Ayrıca bulgular yorumlanırken; 1,00 – 1,79 değer aralığı "çok düşük", 1,80 – 2,59 değer aralığı "düşük", 2,60 – 3,39 değer aralığı "orta", 3,40 – 4,19 değer aralığı "yüksek", 4,20 – 5,00 değer aralığı "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

BBY Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'de sunulmuştur. BBY öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ortalamalarına bakıldığında becerilerinin orta, yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 3'te sunulduğu gibi öğrencilerin algoritmik düşünme becerisine orta düzeyde ($\bar{X}=2,94$), etkin dinleme becerisine ise çok yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,30$) sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3

21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	SS
Algoritmik Düşünme	2,94	1,00
Ben Dili Kullanma	3,66	0,47
Dijital Okuryazarlık	3,53	0,60
Egoyu Geliştirici Dil	4,02	0,56
Eleştirel Düşünme	3,68	0,72
Empati	4,01	0,54
Etkin Dinleme	4,30	0,54
İşbirlikçilik	3,68	0,88
Kendini Tanıma/Açma	3,61	0,74
Problem Çözme	3,44	0,72
Yaratıcılık	4,14	0,55

Öğrencilerin; ben dili kullanma, dijital okuryazarlık, egoyu geliştirici dil, eleştirel düşünme, empati, işbirlikçilik, kendini tanıma/açma, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Yüksek düzey aralığındaki beceriler arasında ortalaması en yüksek olan becerinin yaratıcılık becerisi olması da dikkat çeken bulgulardandır.

Sınıf Düzeyine Göre 21. Yüzyıl Becerileri

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir $L = 0,89$, $F(33, 1971,70) = 2,37$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,04$. MANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Düzeyine Göre MANOVA Testi Sonuçları

	Wilks's Lambda	F	p	R ²
Kesen	0,01	13549,94	0,00	0,99
Sınıf	0,89	2,37	0,00	0,04

Sınıf seviyesinin hangi bağımlı değişkenlerde anlamlı düzeyde değişikliğe neden olduğuna ilişkin bulgular ise Tablo 5'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre algoritmik düşünme ($F(33, 1971,70)=3,95$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$), dijital okuryazarlık ($F(33, 1971,70)=4,33$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$), işbirlikçilik ($F(33, 1971,70)=4,29$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$) ve problem çözme ($F(33, 1971,70)=6,18$, $p<0,05$, $\eta^2=0,03$) becerileri sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterirken, diğer beceriler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 5

Bağımlı Değişkenlerin Seviyelere Göre Farkı

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Toplamı	F	p	R ²
Algoritmik Düşünme	11,854	3	3,95	3,95	0,01	0,02
Ben Dili Kullanma	0,67	3	0,22	0,99	0,39	0,00
Dijital Okuryazarlık	4,67	3	1,55	4,33	0,01	0,02
Egoyu Geliştirici Dil	1,07	3	0,35	1,14	0,33	0,01
Eleştirel Düşünme	2,39	3	0,79	1,50	0,21	0,01
Empati	0,21	3	0,07	0,24	0,86	0,00
Etkin Dinleme	0,40	3	0,13	0,46	0,71	0,01
İşbirlikçilik	10,05	3	3,35	4,29	0,01	0,02
Kendini Tanıma/Açma	3,48	3	1,16	2,10	0,10	0,01
Problem Çözme	9,40	3	3,13	6,18	0,00	0,03
Yaratıcılık	1,28	3	0,42	1,39	0,24	0,01

Anlamli farklıliğin hangi sınıf düzeyleri arasında oluştuğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Dijital okuryazarlık, işbirlikçilik, problem çözme faktörlerinde varyanslar eşit olmadığı için Tamhane's T2 testiyle, algoritmik düşünme becerisi ise Bonferroni testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Sınıf Düzeyine Göre Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	\bar{X}	SS	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Algoritmik Düşünme	1. Sınıf	2,74	0,94			
	2. Sınıf	2,84	0,95	1,00		
	3. Sınıf	3,01	1,03	0,11	0,90	
	4. Sınıf	3,09	1,03	0,01	0,15	1,00
Dijital Okuryazarlık	1. Sınıf	3,42	0,60			
	2. Sınıf	3,47	0,52	0,97		
	3. Sınıf	3,64	0,55	0,00	0,02	
	4. Sınıf	3,55	0,69	0,33	0,75	0,70
İşbirlikçilik	1. Sınıf	3,66	0,97			
	2. Sınıf	3,89	0,85	0,18		
	3. Sınıf	4,01	0,81	0,00	0,80	
	4. Sınıf	3,83	0,91	0,51	0,98	0,24
Problem Çözme	1. Sınıf	3,43	0,61			
	2. Sınıf	3,41	0,71	1,00		
	3. Sınıf	3,60	0,64	0,08	10,08	
	4. Sınıf	3,30	0,82	0,43	0,62	0,00

Tablo 6'da elde edilen bulgulara bakıldığında algoritmik düşünme becerisinin 4. sınıf ($\bar{X}=3,09$) ile 1. sınıf ($\bar{X}=2,74$) düzeyi arasında 4. sınıf lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip olma düzeyleri açısından 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,64$); 1. sınıf ($\bar{X}=3,42$) ve 2. sınıf ($\bar{X}=3,47$) düzeyindeki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikçilik becerisine sahip olma düzeyi incelendiğinde 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ($\bar{X}=4,01$), 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerden ($\bar{X}=3,66$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak sınıf düzeyine göre problem çözme becerisi açısından ise 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,30$), 3. Sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=3,60$) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Yaşlara Göre 21. Yüzyıl Becerileri

Öğrencilerin yaşlarına göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA testi yapılmıştır. Gruplardaki katılımcı sayılarının birbirlerinden çok farklı olduğu görüldüğü için (Bkz.

Tablo 1) MANOVA testinin Pillai's Trace istatistiği kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre yaş gruplarına göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir $V= 0,08$, $F(22, 1342) = 2,56$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,04$. MANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yaş Kategorilerine Göre MANOVA Testi Sonuçları

	Pillai's Trace	F	p	R ²
Kesen	0,99	8870,58	0,00	0,99
Yaş Grupları	0,08	2,56	0,00	0,04

Yaş gruplarına göre hangi bağımlı değişkenin anlamlı düzeyde değiştiğine ilişkin bulgular ise Tablo 8'de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre algoritmik düşünme ($F(22, 1342)=7,39$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$), ben dili kullanma ($F(22, 1342)=3,96$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$) ve işbirlikçilik ($F(22, 1342)=6,82$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$) becerileri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterirken, diğer beceriler arasında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.

Tablo 8

Bağımlı Değişkenlerin Yaş Gruplarına Göre Farkı

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Toplamı	F	p	R ²
Algoritmik Düşünme	14,71	2	7,36	7,39	0,00	0,02
Ben Dili Kullanma	1,78	2	0,89	3,96	0,02	0,01
Dijital Okuryazarlık	1,36	2	0,68	1,87	0,15	0,01
Egoyu Geliştirici Dil	0,96	2	0,48	1,51	0,22	0,00
Eleştirel Düşünme	1,91	2	0,95	1,79	0,16	0,00
Empati	1,32	2	0,66	2,20	0,11	0,00
Etkin Dinleme	0,02	2	0,01	0,03	0,96	0,00
İşbirlikçilik	10,61	2	5,31	6,82	0,00	0,02
Kendini Tanıma/Açma	0,60	2	0,30	0,53	0,58	0,00
Problem Çözme	0,97	2	0,48	0,93	0,39	0,00
Yaratıcılık	0,64	2	0,32	1,05	0,35	0,00

Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır. İşbirlikçilik faktörünün varyansları eşit olmadığı için Tamhane's T2 testiyle, algoritmik düşünme ve ben dili kullanma faktörü ise Bonferroni testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9*Yaş Gruplarına Göre Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

	Yaş Grupları	\bar{X}	SS	18-20	21-23
Algoritmik Düşünme	18-20	2.74	0,96		
	21-23	2.97	1,01	0,03	
	24 ve üzeri	3.24	0,97	0,00	0,09
Ben Dili Kullanma	18-20	3.72	0,47		
	21-23	3.63	0,48	0,06	
	24 ve üzeri	3.75	0,44	1,00	0,11
İşbirlikçilik	18-20	3.66	0,95		
	21-23	3.95	0,85	0,00	
	24 ve üzeri	3.85	0,85	0,29	0,75

Tablo 9 incelendiğinde algoritmik düşünme beceri düzeyi açısından 18-20 yaş aralığındaki öğrencilerin ($\bar{X}=2,74$); 21-23 yaş aralığındaki öğrencilerden ($\bar{X}=2,97$) ve 24-üzeri yaş aralığındaki öğrencilerden ($\bar{X}=3,24$) anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Ben dili kullanma becerisi açısından ise MANOVA testi neticesinde anlamlı farklılık olduğu bulgusu elde edilse de yapılan çoklu karşılaştırma testinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İşbirlikçilik becerisi açısından da 18-20 yaş aralığındaki öğrenciler ($\bar{X}=3,66$) ile 21-23 yaş aralığındaki öğrenciler ($\bar{X}=3,95$) arasında, 21-23 yaş aralığındaki öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir.

Üniversitelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA testi yapılmıştır. Gruplardaki katılımcı sayılarının yine birbirinden çok farklılık göstermesi nedeniyle Pillai's Trace istatistiği kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir $V=0,21$, $F(88, 5368) = 1,65$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$. MANOVA testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*Üniversitelere Göre MANOVA Testi Sonuçları*

	Pillai's Trace	F	p	R ²
Kesen	0,99	8450,49	0,00	0,99
Yaş Grupları	0,21	1,65	0,00	0,03

21. yüzyıl becerilerinin üniversitelere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre dijital okuryazarlık ($F(88, 5368)=2,95, p<0,05, \eta^2=0,03$), etkin dinleme ($F(88, 5368)=2,97, p<0,05, \eta^2=0,03$) ve işbirlikçilik ($F(88, 5368)=1,99, p<0,05, \eta^2=0,02$) becerilerinin üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken, diğer beceriler arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 11*Bağımlı Değişkenlerin Üniversitelere Göre Farkı*

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Toplamı	F	p	R ²
Algoritmik Düşünme	6,16	8	0,77	0,75	0,64	0,01
Ben Dili Kullanma	2,30	8	0,28	1,27	0,25	0,01
Dijital Okuryazarlık	8,43	8	1,05	2,95	0,00	0,03
Egoyu Geliştirici Dil	4,27	8	0,53	1,70	0,09	0,02
Eleştirel Düşünme	7,30	8	0,91	1,73	0,08	0,02
Empati	4,14	8	0,52	1,73	0,08	0,02
Etkin Dinleme	6,81	8	0,85	2,97	0,00	0,03
İşbirlikçilik	12,48	8	1,56	1,99	0,04	0,02
Kendini Tanıma/Açma	1,47	8	0,18	0,33	0,95	0,00
Problem Çözme	1,09	8	0,13	0,26	0,97	0,01
Yaratıcılık	1,00	8	0,12	0,40	0,91	0,01

Anlamlı farklılığın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Tüm değişkenlerin varyansları eşit olduğu için Bonferro-ni testi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12*Üniversitelere Göre Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

	Üniversite	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8
Dijital Okuryazarlık	1. ATAÜNI	3,48	0,61								
	2. AÜ	3,55	0,43	1,00							
	3. HÜ	3,91	0,56	0,00	0,21						
	4. ÇAKÜ	3,46	0,64	1,00	1,00	0,00					
	5. MÜ	3,52	0,59	1,00	1,00	0,01	1,00				
	6. KÜ	3,51	0,55	1,00	1,00	0,13	1,00	1,00			
	7. İÜ	3,60	0,59	1,00	1,00	0,55	1,00	1,00	1,00		
	8. AYBÜ	3,68	0,63	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	9. İMÜ	3,48	0,49	1,00	1,00	0,24	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Etkin Dinleme	1. ATAÜNI	4,20	0,56								
	2. AÜ	4,52	0,45	0,01							
	3. HÜ	4,32	0,45	1,00	1,00						
	4. ÇAKÜ	4,32	0,54	1,00	1,00	1,00					
	5. MÜ	4,38	0,52	0,12	1,00	1,00	1,00				
	6. KÜ	4,26	0,44	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00			
	7. İÜ	4,45	0,49	0,16	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		
	8. AYBÜ	4,32	0,54	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	9. İMÜ	4,42	0,59	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
İşbirlikçilik	1. ATAÜNI	3,89	0,86								
	2. AÜ	3,74	1,05	1,00							
	3. HÜ	3,96	0,74	1,00	1,00						
	4. ÇAKÜ	4,00	0,82	1,00	1,00	1,00					
	5. MÜ	3,80	0,82	1,00	1,00	1,00	1,00				
	6. KÜ	3,70	1,09	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00			
	7. İÜ	4,02	0,86	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		
	8. AYBÜ	3,44	1,04	0,08	1,00	0,27	0,03	1,00	1,00	0,09	
	9. İMÜ	3,86	0,86	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Tablo 12 incelendiğinde HÜ'de ($\bar{X}=3,91$) eğitim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin; ATAÜNI ($\bar{X}=3,48$), ÇAKÜ ($\bar{X}=3,46$) ve MÜ ($\bar{X}=3,52$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etkin dinleme becerileri açısından ATAÜNI ($\bar{X}=4,20$) ile AÜ ($\bar{X}=4,52$) öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu

belirlenmiştir. Ankara Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin etkin dinleme becerilerine sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirlikçilik beceri düzeyi açısından ise sadece ÇAKÜ öğrencileri ($\bar{X}=4,00$) ile ABYÜ öğrencileri ($\bar{X}=3,44$) arasında, ÇAKÜ lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete Göre 21. Yüzyıl Becerileri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA testi yapılmıştır. Gruplardaki katılımcı sayılarının yine birbirinden çok farklılık göstermesi nedeniyle Pillai's Trace istatistiği kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir $V= 0,08$, $F(11, 671) = 5,92$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,08$. MANOVA testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyetlere Göre MANOVA Testi Sonuçları

	Pillai's Trace	F	p	R ²
Kesen	0,99	10502,84	0,00	0,99
Yaş Grupları	0,08	5,92	0,00	0,08

Cinsiyete göre hangi bağımlı değişkenin anlamlı düzeyde değiştiğine ilişkin bulgular ise Tablo 14'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre algoritmik düşünme ($F(11, 671)=12,18$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$), ben dili kullanma ($F(11, 671)=27,18$, $p<0,05$, $\eta^2=0,04$), egoyu geliştirici dil ($F(11, 671)=9,34$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$) ve etkin dinleme ($F(11, 671)=22,68$, $p<0,05$, $\eta^2=0,03$) becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 14*Bağımlı Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farkı*

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Toplamı	F	p	R ²
Algoritmik Düşünme	12,14	1	12,14	12,18	0,00	0,02
Ben Dili Kullanma	5,92	1	5,92	27,17	0,00	0,04
Dijital Okuryazarlık	0,00	1	0,01	0,01	0,92	0,00
Egoyu Geliştirici Dil	2,90	1	2,91	9,34	0,00	0,01
Eleştirel Düşünme	0,01	1	0,02	0,03	0,85	0,00
Empati	0,80	1	0,80	2,67	0,10	0,00
Etkin Dinleme	6,44	1	6,44	22,68	0,00	0,03
İşbirlikçilik	0,70	1	0,70	0,89	0,35	0,00
Kendini Tanıma/Açma	0,28	1	0,28	0,51	0,47	0,00
Problem Çözme	0,53	1	0,54	1,04	0,31	0,00
Yaraticılık	0,09	1	0,09	0,29	0,59	0,00

Algoritmik düşünme becerisine erkeklerin ($\bar{X}=3,17$), kadınlara ($\bar{X}=2,86$) oranla daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Ben dili kullanma, egoyu geliştirici dil ve etkin dinleme becerilerine ise kadınların ($\bar{X}=3,72$, $\bar{X}=4,06$, $\bar{X}=4,36$), erkeklere ($\bar{X}=3,51$, $\bar{X}=3,91$, $\bar{X}=4,14$) göre daha fazla sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15*Cinsiyetlere Göre Karşılaştırma Sonuçları*

	Cinsiyet	\bar{X}	SS	p
Algoritmik Düşünme	Erkek	3,17	1,02	0,02
	Kadın	2,86	0,98	
Ben Dili Kullanma	Erkek	3,51	0,46	0,04
	Kadın	3,72	0,46	
Ego Geliştirici Dil	Erkek	3,91	0,57	0,01
	Kadın	4,06	0,55	
Etkin Dinleme	Erkek	4,14	0,54	0,03
	Kadın	4,36	0,52	

Tartışma

Bu çalışmada BBY bölümü öğrencilerinin; algoritmik düşünme, ben dili kullanma, dijital okuryazarlık, egoyu geliştirici dil, eleştirel düşünme, empati, etkin dinleme, işbirlikçilik, kendini tanıma/açma, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri ile bu becerilerin sınıf, yaş, öğrenim gördüğü üniversite ve cinsiyet gibi faktörlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri incelendiğinde tüm becerilere orta düzeyde üzerinde sahip oldukları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 3). Öğrencilerin bu becerilerden sadece algoritmik düşünme becerisine orta düzeyde sahip oldukları belirlenirken, sadece etkin dinleme becerisine de çok yüksek düzeyde sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Diğer becerilere ise öğrencilerin yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin algoritmik düşünme becerisinin ortalamasının diğer becerilere oranla düşük düzeyde olması sonucu, Koçak ve Göksu'nun (2020) farklı bölüm öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerinin düşük düzeyde çıkması sonucuyla kısmen benzerlik göstermektedir. Algoritmik düşünme, bilişimsel veya matematiksel bir beceri olarak tanımlanmasa da (Doleck vd., 2017) soyutlayabilme ile ilgili bir beceri olduğu için (Kılıç vd., 2020) öğrencilerde diğer becerilere oranla daha düşük düzeyde elde edilmiş olabilir. Çünkü üst düzey bir beceri olan soyutlayabilme becerisini başarılı bir şekilde çok küçük bir orandaki öğrenci grubu uygulayabilmektedir (Bennedsen ve Caspersen, 2006). Dikkat çeken diğer bir sonuç da öğrencilerin etkin dinleme becerisinin çok yüksek düzeyde olmasıdır. Bu sonuç da Koçak ve Göksu'nun (2020) araştırmalarında öğrencilerin etkin dinleme becerisine ilişkin elde ettikleri sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin diğer becerilere de yüksek düzeyde sahip olmaları BBY bölümlerinin öğrencilere bu becerileri kazandırmada etkili olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sınıf düzeyine ilişkin bulgulara bakıldığında algoritmik düşünme, dijital okuryazarlık, işbirlikçilik ve problem çözme ile ilgili becerilerde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 6). Sınıf düzeyine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, sınıf düzeyi arttıkça beceri düzeyleri de kısmen artış göstermektedir. Bu sonuç LIS öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini inceleyen Hossain ve Sormunen'in (2019), öğrencilerin genel becerilerini inceleyen Geraei ve Heidari'nin (2015), enformasyon okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterliliklerini inceleyen Kurbanoglu'nun (2003) ve enformasyon okuryazarlığı becerilerini inceleyen Kurbanoglu ve Doğan'ın (2015) araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Stehle ve Peters-Burton (2019) öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırıldığı bir örneklem üzerinde sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Geraei ve Heidari (2015) araştırmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi teknolojileri, bilgisayar okuryazarlığı, takım çalışması ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olma düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu

sonucunu elde etmişlerdir. Ancak bu çalışmada ise eleştirel düşünme becerisine ilişkin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Bkz. Tablo 6). Sultan ve Hussain (2012) ile Sharepoor vd. (2001, Geraei ve Heidari, 2015, s. 1026'da aktarıldığı gibi) de araştırmalarında sınıf düzeyi ile işbirlikçilik becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, sınıf düzeyi arttıkça işbirlikçilik düzeyinin de arttığını tespit etmişlerdir. Sharepoor vd. ayrıca araştırmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin "grup projeleri yürütme yeteneği" nin de birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu, öğrencilerin üniversiteye başladıklarında birbirlerini tanıma ve iletişimde bulunma düzeyleri ile ilerleyen dönemlerdeki ilişkilerinin farklı olmasından kaynaklanabilir. Çünkü ilerleyen dönemlerde öğrenciler birbirlerini daha iyi tanıyabilir ve etkileşimde bulunabilirler bu da işbirlikçilik becerilerini olumlu şekilde etkileyebilir. Ayrıca öğrencilerin birlikte yaptıkları projeler, grup ödevleri ve sınıf içerisinde kullanılan ve iş birliğini destekleyen öğretim yöntem ve teknikleri de öğrencilerin zamanla işbirlikçilik becerilerinin gelişmesine ve deneyim kazanmalarına katkıda bulunmuş olabilir. Bu çalışmada da işbirlikçilik becerisi ile ilgili Sultan ve Hussain (2012) ile Sharepoor vd. araştırmalarının sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılsa da üçüncü sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre işbirlikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 6). Sınıf düzeyine ilişkin elde edilen bu sonuçlar BBY bölümlerindeki eğitimin öğrencilerin bu dört beceriyi birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar geliştirmelerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, her ne kadar bu dört beceride sınıf düzeyine göre anlamlı bir artış olsa da algoritmik düşünme becerisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X}=3,09$) orta düzeyde (2,60-3,39) olduğu sonucu elde edilmiştir. Problem çözme becerisinde de en yüksek ortalamaya üçüncü sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,60$) yüksek düzeyde (3,40-4,19) sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilen bu dört beceri arasında bütün sınıf düzeylerinde de en düşük ortalamanın algoritmik düşünme becerisine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 6'da da görüldüğü gibi algoritmik düşünme becerisine ilişkin tüm sınıfların ortalaması orta (2,60-3,39) düzeydedir. Algoritmik düşünme becerisine ilişkin elde edilen bu sonuç özellikle Türkiye'deki ezberle dayalı eğitim sistemiyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin hem üniversite dönemlerinde hem de üniversite öncesi dönemdeki eğitimlerinde algoritmik düşünme becerilerinin daha az desteklendiği söylenebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin üniversitede (BBY bölümlerinde) bu becerilerinin geliştirilmesinde problem çözmeye ve eleştirel düşünmeye dayalı bir öğretim sisteminin/programının veya müfredatın oluşturulması yararlı olabilir. Diğer dikkat çeken sonuçlardan birisi ise anlamlı farklılık bulunan bu dört becerinin üçünde, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olmalarıdır. Dördüncü sınıfta ise bu becerilerde kısmen azalma olduğu görülmektedir. Kurbanoglu'nun (2003) araştırmasında da benzer şekilde üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin enformasyon okuryazarlığı öz yeterlik algıları diğer sınıflara göre yüksek düzeyde çıkmıştır. Aynı araştırmada, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde son sınıf düzeyinde nispeten azalma olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun nedeni 4. sınıf öğrencilerinin iş yaşamına başlamak amacıyla girecekleri sınav stresinden, sınavın oluşturduğu rekabet ortamından ve zamanlarının çoğunu bu sınava hazırlanmak için geçirmelerinden kaynaklanabilir.

Yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında algoritmik düşünme ve işbirlikçilik becerilerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 9). Algoritmik düşünme becerisi için sınıf düzeyindeki sonuçlara benzer şekilde yaş ilerledikçe öğrencilerin beceri düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. 24 ve üzeri yaştaki öğrencilerde işbirlikçilik becerisi kısmen azalsa da algoritmik düşünme becerisi ile ilgili sonuçlarda olduğu gibi işbirlikçilik becerisi de yaş ile birlikte artmaktadır. Yaş değişkenine ilişkin elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin deneyim kazandıkça veya ders müfredatına bağlı olarak becerilerini daha ileri düzeye taşıyabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Üniversite değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde üniversiteler arasında dijital okuryazarlık, etkin dinleme ve işbirlikçilik becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 12). HÜ’de eğitim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri; MÜ, ATAÜNI ve ÇAKÜ öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Tablo 12’de dijital okuryazarlık ile ilgili ortalamalara bakıldığında HÜ diğer üniversiteler arasında en yüksek ($\bar{X}=3,91$) ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama da ÇAKÜ’ye ($\bar{X}=3,46$) aittir. Ancak bütün üniversitelerin ortalaması dijital okuryazarlık becerisi açısından yüksek (3,40-4,19) düzeydedir. Bu sonuç BBY bölümlerinin öğrencilerin günümüz dijital okuryazarlık becerilerini destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. BBY bölümlerinin müfredat karşılaştırması bu çalışmanın amaçları ve kapsamı arasında yer almamakla birlikte araştırmaya dâhil olan BBY bölümlerinin müfredatları genel olarak incelendiğinde bütün BBY bölümlerinde öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik doğrudan adı dijital okuryazarlık dersi olduğu gibi bu beceriyi geliştirmelerine yardım eden farklı dersler olduğu da görülmektedir (Örn; bilgisayar yazılımı, elektronik yayıncılık, ileri programlama, masaüstü yayıncılık, bilişim teknolojileri, web tasarımı, algoritma, programlama vb.). Ancak HÜ öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin diğer BBY bölümü öğrencilerinden neden daha yüksek olduğunu açıklamak için, dijital okuryazarlık ile ilgili derslerin ne kadarının teorik ne kadarının uygulamalı verildiğinin, ne kadarının zorunlu ne kadarının seçmeli olduğunun ve bu derslerde ödevlerin türünün ve kapsamının nasıl olduğunun veya öğrencilerin bu becerilerinin geçmiş akademik deneyimlerine ve ekonomik olanaklarına bağlı olup olmadığı gibi unsurlar açısından daha detaylı incelenmesi gerekmektedir. Fakat, HÜ öğrencilerinin lehine olan bu fark üniversitenin 2015 yılında Bilgi Okulları Örgütü (iSchools Organization)’ne üye olmasıyla (“Hacettepe Üniversitesi”, t. y) ilgili olabilir. Bilgi Okulları Örgütü’nün bir üyesi olarak alanla ilgili yeni gelişme ve değişimleri daha yakından izleyebildiği ve bu gelişmeleri ders programlarına yansıtılabildiği düşünülebilir. Çünkü, Bilgi Okulları Örgütü’nün kuruluşunda özellikle dijital bilgi miktarının artmasına bağlı olarak kütüphanecilik ve enformasyon bilimi alanının da kendisini bu yeni gelişmelere göre güncellemesi ve disiplinlerarası bir yapıya sahip olması gerektiği düşüncesinden hareket edilmiştir. Bu bağlamda Bilgi Okulları Örgütü, “bilgi”yi temele koyarak, bilgi, teknoloji ve insan arasındaki ilişkileri araştırmaya ve her alanda bilginin rolünü öğrenmeye ve anlamaya adanmış disiplinler arası eğitim veren dünyanın farklı bölgelerindeki okullardan oluşmaktadır (“Hacettepe Üniversitesi”, t. y; Tonta, 2012). Ancak, bu çalışmada dijital

okuryazarlık becerisi ile ilgili elde edilen sonuçların Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin lehine olmasında Bilgi Okulları Örgütüne üye olmasının etkisinin olup olmadığı da farklı yöntem ve yaklaşımlarla daha detaylı araştırılmalıdır.

Üniversite değişkenine göre elde edilen sonuçlardan bir diğeri de etkin dinleme becerisi ile ilgilidir. Etkin dinleme becerisi açısından ATAÜNI ile AÜ öğrencileri arasında AÜ öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 12). Bu sonuç AÜ'de öğrencilerin etkin dinleme becerisini kazanmalarına yönelik daha fazla motive edildikleri şeklinde yorumlanabilir. Tablo 12'de ortalamalara bakıldığında AÜ diğer üniversiteler arasında en yüksek ($\bar{X}=4,52$) ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama da ATAÜ-Nİ'ye ($\bar{X}=4,20$) aittir. Ancak bütün üniversitelerin ortalaması etkin dinleme becerisi açısından çok yüksek (4,20-5,00) düzeydedir. Bu sonuç BBY bölümlerinin öğrencilerin etkin dinleme becerisini geliştirmelerinde önemli düzeyde destek oldukları şeklinde yorumlanabilir. Etkin dinleme becerisi etkili iletişimin temelini oluşturan önemli bir 21. yüzyıl iletişim becerisidir (Buluş vd., 2017). Etkin dinleme becerisine sahip olan kişi karşısındaki önemsendiği duygusunu hissettirir ve bu da etkileşimin güvenle gerçekleşmesini sağlar ve iletişimi doyurucu kılar (Cüceloğlu, 2019). Dolayısıyla etkin dinleme becerisi BBY bölümü öğrencilerinin profesyonel yaşama geçtiklerinde çalıştıkları bilgi merkezlerinde kullanıcılarıyla güvene dayalı etkili iletişim kurmalarında ve kullanıcılarını daha iyi anlayıp, bilgi gereksinimlerini karşılamalarında ve hizmet sunmalarında yararlı olabilir. Aynı zamanda etkin dinlemenin BBY öğrencilerinin iş yaşamlarında kurum içinde yöneticileri ve meslektaşları ile de daha sağlıklı ve etkili bir iletişim geliştirmelerinde önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Üniversite değişkenine göre farklılık elde edilen diğer bir beceri de işbirlikçilik becerisidir. İşbirlikçilik becerisi açısından ÇAKÜ öğrencileri ile AYBÜ öğrencileri arasında, ÇAKÜ öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ÇAKÜ'nün öğrencileri işbirlikçilik becerisini kazanmalarına yönelik destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu destek öğrencilerin işbirliği yapmalarını gerektirecek ödevler ve etkinlikler şeklinde olabilir. Ancak bu desteğin nasıl olduğunun ortaya konması için daha farklı ve detaylı araştırma yapılması gerekmektedir. Tablo 12'de işbirlikçilik ile ilgili ortalamalara bakıldığında İstanbul Üniversitesinin diğer üniversiteler arasında en yüksek ($\bar{X}=4,02$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalama da ABYÜ'ye ($\bar{X}=3,44$) aittir. Bütün üniversitelerin ortalaması işbirlikçilik becerisi açısından yüksek (3,40-4,19) düzeydedir. Bu sonuç da BBY bölümlerinin öğrencilerin işbirlikçilik becerisini geliştirmelerinde önemli düzeyde destek oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu sonuç sınıf düzeyine göre elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında işbirlikçilik becerisinin üçüncü sınıf düzeyinde daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 6). Dolayısıyla işbirlikçilik becerisi ile ilgili bu sonuç BBY bölümlerinde bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin grup ödevleri/projeleri yürütmelerine ve bu yeteneklerini farklı ortak etkinliklerle veya ortak iletişim platformlarıyla geliştirmelerine daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında ise cinsiyetler arasında algoritmik düşünme, ben dili kullanma, egoyu geliştirici dil ve etkin dinleme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 14). Algoritmik düşünme becerisi ile ilgili sonuçlara göre erkeklerin algoritmik düşünme becerisi kadınlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Fakat ortalamalara bakıldığında erkeklerin ($\bar{X}=3,17$) ve kadınların ($\bar{X}=2,86$) ortalamasının (2,60-3,39) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle her iki cinsiyette de algoritmik düşünme becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Hossain ve Sormunen (2019) araştırmalarında kadınların bilgisayar ve internet becerilerinin erkeklerden düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada algoritmik düşünme becerisi ile ilgili erkekler lehine çıkan sonuç Hossain ve Sormunen' in (2019) ve Yıldırım'ın (2019) sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Akgün (2020) de araştırmasında içinde algoritmik düşünme becerisinin de yer aldığı bilgi işlemsel düşünme becerisinde erkeklerle kadınlar arasında erkekler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Gökoğlu (2017) araştırmasında, programlama dersini alan öğrenciler arasında kadınların algoritma kavramını erkeklere göre daha karmaşık ve can sıkıcı bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Iqbal Malik vd. (2019) de araştırmalarında algoritmik düşünme becerisine ilişkin erkeklerin kadınlara göre daha olumlu algıları olduğunu tespit etmişler ve kadınların olumsuz algılarına özgüven eksikliklerinin neden olabileceğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar erkeklerin sayısal becerilere kadınlardan daha yatkın oldukları, bilgisayar özyeterlilik algılarının ve güvenlerinin daha yüksek olduğu ve teknolojiye karşı tutumlarının daha olumlu olduğu şeklinde açıklanabilse de (Dagienė vd., 2015; Malliari vd., 2012), Akgün (2020, s. 646) literatürde cinsiyetin algoritmik düşünme/bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmaların da olduğuna vurgu yapmaktadır. Alan literatüründe ise cinsiyetin algoritmik düşünme becerisine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle alan literatüründe cinsiyet değişkeninin algoritmik düşünme becerisi ile ilişkisinin açıklanması açısından daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre ben dili kullanma, egoyu geliştirici dil ve etkin dinleme becerilerinde ise kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 14). Bu üç beceriye ilişkin kadınların ortalamaları yüksek (3,40-4,19) veya çok yüksek (4,20-5,00) düzeyde iken; erkeklerin ortalaması yüksek (3,40-4,19) düzeydedir. Bu sonuç Filiz'in (2020) araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada cinsiyete ilişkin elde edilen bu sonuç kadınların nispeten erkeklerden daha dikkatli iletişim kurdukları, karşılarındaki bireyi dinlerken daha motive oldukları ve iletişimde güven sağladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Yıldırım (2019) da kadınların kişisel beceri kullanımında erkeklere oranla daha başarılı oldukları sonucunu elde etmiştir. Ancak çalışmada cinsiyete göre elde edilen bu sonuç Demirtaş (2020), Dzhanzukov vd. (2020) ve Gelmez Burakgazi vd.'nin (2019) sonuçlarından farklıdır. Bu araştırmalarda farklı beceriler incelense de genel olarak cinsiyetler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak bu araştırmalar da cinsiyete ilişkin algoritmik düşünme becerisinde olduğu gibi alan literatürü ile ilgili çalışmalar değerlidir. Dolayısıyla

bu sonuç da alan literatüründe cinsiyetin 21. yüzyıl becerilerine etkisini inceleyen araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Sonuç olarak bu çalışmada BBY bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinden algoritmik düşünme becerisi hariç diğer becerilere yüksek ve çok yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin 21. yüzyıl için önemli bir beceri olan algoritmik düşünme becerisine orta düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi bu çalışmanın önemli bulgularındandır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin beceri düzeylerindeki değişim incelendiğinde kısmen sınıf düzeyi arttıkça bu becerilere sahip olma düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu sonuç, BBY bölümlerinin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma açısından katkı sağladığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yaş gruplarına göre de bazı becerilere sahip olma düzeylerinin farklılık gösterdiği ve büyük yaş gruplarında becerilere sahip olma düzeylerinde kısmen artış olduğu görülmüştür. Üniversitelere göre öğrencilerin bazı becerilere sahip olma düzeyleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların üniversitelerin öğretim programlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Son olarak cinsiyete göre algoritmik düşünme ve etkili iletişim becerilerinin çeşitli boyutlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Algoritmik düşünme becerisine erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları, anlamlı farklılık olan etkili iletişim becerilerinde ise kadınların bu becerilere daha yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmanın BBY öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını ve öğrenim görülen üniversite, yaş ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenlere göre nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koyması açısından alan literatürüne önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmanın sonuçlarının Türkiye'deki BBY bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarına, öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri hakkında fikir vermesi, öğretim süreçleri hakkında geri bildirim sağlaması ve gerekirse müfredatta güncellemeye gidilmesi konularında rehberlik etmesi beklenmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. 21. yüzyıl için en önemli becerilerden biri olan algoritmik düşünme becerisine öğrencilerin yeterli düzeyde sahip olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini destekleyecek nitelikte ders planlamalarının yapılması bu becerilerini geliştirmeleri açısından katkı sağlayabilir.
2. Sınıf düzeylerine göre 21. yüzyıl becerilerinin değişimi incelendiğinde dijital okuryazarlık, işbirlikçilik ve algoritmik düşünme becerileri dışındaki diğer becerilerin üst sınıf düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda diğer 21. yüzyıl becerilerini de desteklemeye yönelik öğretim programlarının müf-

redata dâhil edilmesi veya müfredatın bu doğrultuda düzenlenmesi öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

3. 21. yüzyıl için oldukça önemli olan eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde öğretim elemanının dersi yürütme biçimi etkili olabilmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerini bu doğrultuda güncellemeleri veya değiştirmeleri öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini destekleyebilir.
4. Elde edilen bulgular bazı beceriler arasında üniversitelere göre farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların aşılabilmesi için üniversitelerin BBY bölümleri arasındaki farkların tespit edilerek, beceri gelişimlerini destekleyecek nitelikte müfredatın eşit hale getirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.
5. Cinsiyete göre elde edilen bulgular kadınların algoritmik düşünme gibi sayısal veya soyut becerilere daha az hâkim olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu farkın neden kaynaklandığı daha farklı yöntem ve tekniklerle ortaya çıkarıldıktan sonra, bu farkın nasıl giderilebileceğine ilişkin önlemler alınabilir. Örneğin, bu farkın giderilmesine yönelik kız öğrencilerin ilgisini artıracak dersler oluşturulabilir veya programlar geliştirilebilir.
6. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde öğretim elemanlarının da yetkinliği ve bu becerilere sahip olmaları önemlidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının yetkinliğinin de 21. yüzyıl becerilerine göre geliştirilmesi için programlar yürütülebilir.
7. BBY bölümlerine ilişkin öğrenme kaynaklarının, araçlarının ve ortamlarının güncel gelişmeler ve uluslararası programlar doğrultusunda sürekli geliştirilmesi ve sistematik güncellemeler yapılması, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir.
8. BBY bölümü öğrencilerinin mezun olduklarında çalışabilecekleri alanlara ilişkin kamu ve özel sektöre bağlı işverenlerin BBY öğrencilerinden hangi 21. yüzyıl becerisine sahip olmalarını beklediklerini ortaya çıkaracak araştırmalar yürütülebilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 21. yüzyıl becerilerinden 11 beceriyle sınırlandırılmıştır. Literatürde yer verilen program, çerçeve ve standartlarda ortak olarak geçen farklı beceriler de bulunmaktadır. Ancak bu becerilere yönelik uygun ölçme araçlarının literatürde yer almaması, çalışmanın kapsamının aşırı genişleyeceğinin düşünülmesi ve veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel zorluklar nedeniyle temel olan bu 11 beceri ile sınırlı tutulması kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla, diğer 21. yüzyıl becerileri farklı nicel ve nitel yaklaşımlar kullanılarak çeşitli yönleriyle araştırılabilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde katkı sağlayan, Ankara Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi BBY bölüm başkanlıklarına ve anketin uygulanmasında destek veren bütün hocalarımıza sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazarlık Katkısı

Araştırmanın planlanması, veri toplanması, istatistiksel analiz ve rapor edilmesi aşamalarını araştırmacılar birlikte yürütmüşlerdir.

Etik İzinler

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Atatürk Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan üç ölçeğin yazarlarından da e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Kaynakça

- Adachi, P.J. C. ve Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9913-9>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. Kültür Yayıncılık.
- Akgün, F. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileriyeterlikleri ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 629-654. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.679581>
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Asia-Pacific Economic Cooperation. (2008). *Education to achieve 21st century competencies for all: Annex A: 4th APEC Education Ministerial Meeting Joint Statement*. https://www.apec.org/Meeting-Papers/Sectoral-Ministerial-Meetings/Education/2008_education
- Baysen, F., Çakmak, N. ve Baysen, E. (2017). Bilgi okuryazarlığı ve öğretmen yetiştirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 55-89. <https://doi.org/10.24146/tkd.2017.5>
- Bennedsen, J. ve Caspersen, M. E. (2006). Abstraction ability as an indicator of success for learning object-oriented programming? *ACM Sigcse Bulletin*, 38(2), 39-43.

- Béres, J. (2016). LIS students as critical thinkers: Experiences of a complex pilot programme. *ProInflow: Časopis Pro Informační Vědy*, 8(2), 4-18. <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/135931>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. ve Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. P. Griffin ve E. Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* içinde (ss. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Boyacı, Ş. D. B. ve Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students: A validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 133–148. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9111a>
- Buluş, M., Atan, A. ve Sarıkaya, H. E. (2017). Effective communication skills: A new conceptual framework and scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575–590. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2017.02.020>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bs). Pegem Akademi
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>
- Cribb, G. (2010). 21. Yüzyıl için istenen/gerekli kütüphaneci becerileri ve kariyer planlaması. *Hacettepe Üniversitesi, Bilgi ve Bilgi Yönetimi Bölümü 2010-2011 Öğretim Yılı Konferans/Panel Dizisi Programı. 10 Kasım 2010*, Ankara. <http://eresearch.ozyegin.edu.tr/xmlui/handle/10679/125>
- Cüceloğlu, D. (2019). *İletişim donanımları* (58. bs.). Remzi Kitabevi.
- Çakmak, N. ve Baysen, E. (2018). Rehberli araştırma: 21. yüzyılda öğrenme [Guided inquiry: Learning in the 21st century başlıklı kitabın değerlendirmesi, C. C. Kuhlthau, L. K. Maniotes ve A. K. Caspari (yazarlar)]. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(2), 144-148. <http://www.tk.org.tr>
- Çevik, M. ve Şentürk, C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11–28. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3506>
- Dagienė, V., Pėlikis, E. ve Stupurienė, G. (2015). Introducing computational thinking through a contest on informatics: Problem-solving and ender issues. *Informacijos Mokslai*, 73, 55-63.
- Demirkol, N. ve Tis, G. (2018). Endüstri 4.0'ın insan kaynakları ve insan kaynakları yönetimine etkisi. IV. International Caucasus-Central Asia Foreign Trade and Logistics Congress'inde sunulan bildiri. <http://ulk.ist/media/kitap/IV-UKODTLK/endustri-40in-insan-kaynaklari-ve-insan-kaynaklari-yonetimine-etkisi.pdf>
- Demirtaş, S. (2020). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin etkili iletişim becerileri: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 99-109. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/8.serkan_demirtas..pdf
- Deng, L., Thomas, E. ve Trembach, S. (2015). Shaping the 21st-century information professional: A convergence of technical and “soft” skills for workplace success. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*. <https://doi.org/10.1002/meet.2014.14505101128>

- Doleck, T., Bazalais, P., Lemay, D. J., Saxena, A. ve Basnet, R. B. (2017). Algorithmic thinking, cooperativity, creativity, critical thinking, and problem solving: exploring the relationship between computational thinking skills and academic performance. *Journal of Computers in Education*, 4(4), 355–369. <https://doi.org/10.1007/s40692-017-0090-9>
- Dzhanuzakov, K., Türkçapar, Ü., Yasul, Y. ve Çakar, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 292-301. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/56097/731773>
- The Education Commission. (2017). *Progress report 2016-2017 delivering the learning generation*. <http://educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/09/Commission-2017-Progress-Report.pdf>.
- Eggers, F., Lovelace, K. J. ve Kraft, F. (2017). Fostering creativity through critical thinking: The case of business start-up simulations. *Creativity and Innovation Management*, 26(3), 266–276. <https://doi.org/10.1111/caim.12225>
- Filiz, B. (2020). The relationship between effective communication skills and verbal intelligence levels of faculty of sport sciences students. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 603-612. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.603>
- Fisher, B., Hallam, G. ve Partridge, H. (2005). Different approaches: Common conclusions: The skills debate of the twenty-first century. *New Review of Academic Librarianship*, 11(1), 13-29. <https://doi.org/10.1080/13614530500417503>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Frameworks & Resources. (2019). <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245–249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Gelmez Burakgazi, S., Karsantik, Y., Aktan, T., Ayaz, M. A., Büge, B. C., Karataş, F., ... ve Yavaşca, O. (2019). Equipped or not? Investigating pre-service teachers' 21st century skills. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 451-468. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671803>
- Gerai, E. ve Heidari, G. (2015). Measurement of generic core competencies among students of library and information science in Iran. *The Electronic Library*, 33(69), 1016-1030. <https://doi.org/10.1108/EL-08-2013-0153>
- Gore, V. (2013). 21st century skills and prospective job challenges. *IUP Journal of Soft Skills*, 7(4), 7-14. <https://search.proquest.com/docview/1506893938?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Gökoğlu, S. (2017). Programlama eğitiminde algoritma algısı: Bir metafor analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cije/issue/29856/321430>
- Gregory, V. L. (2019). *Collection development and management for 21st century library collections: An introduction* (2. bs.). Neal-Schuman. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=dkCgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=new+roles+in+libraries+in+the+21st+century+&ots=j6ckf9oP4T&sig=PeAmqwQWYETUSPp6MS8fklI9MEU&redir_esc=y#v=onepage&q=new%20roles%20in%20libraries%20in%20the%2021st%20century&f=false

- Gürbüz, H., Evlioğlu, B., Erol, Ç. S., Gülseçen, H. ve Gülseçen, S. (2017). "What's the weather like today?": A computer game to develop algorithmic thinking and problem solving skills of primary school pupils. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1133–1147. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9478-9>
- Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünün Bilgi Okulları Örgütü (iSchools.org) üyeliğine kabul edilmesi. (t.y). <http://bby.hacettepe.edu.tr/ischools.php>
- Hennessey, B. A. ve Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hodgkinson, D. M. (2006). Collaborative behaviour amongst LIS students: A study of attitudes and practices at Loughborough University. *Education for Information* 24(2-3), 125–138. <https://doi.org/10.3233/EFI-2006-242-302>
- Hossain, M. A. ve Sormunen, E. (2019). ICT skills of library and information science (LIS) students in Bangladesh. *International Information & Library Review*, 51(4), 285-299. <https://doi.org/10.1080/10572317.2018.1559661>
- International Society for Technology in Education. (2016). *ISTE Standards for Students: Turkish*. <https://www.iste.org/standards/standards-in-action/global-reach>
- International Society for Technology in Education. (2020). *ISTE Standards for Students*. <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Israel, O. (2015). Undergraduates' computer skills and the use of online information resources: A case study of library and information science students of Delta State University, Nigeria. *Journal of Library & Information Science*, 5(4), December, 770-782. <http://irjilis.com/wp-content/uploads/2016/05/15-IR-333-54.pdf>
- Iqbal Malik, S., Mathew, R., Moufaq Tawafak, R ve Khan, I. (2019). *Gender difference in perceiving algorithmic thinking in an introductory programming course*. Proceedings of EDULEARN19 Conference 1st-3rd July 2019, Palma, Mallorca, Spain. <https://bit.ly/3ldN1tZ>
- Katai, Z. (2015). The challenge of promoting algorithmic thinking of both sciences- and humanities-oriented learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(4), 287–299. <https://doi.org/10.1111/jcal.12070>
- Kılıç, S., Gökoğlu, S. ve Öztürk, M. (2020). A valid and reliable scale for developing programming-oriented computational thinking. *Journal of Educational Computing Research*. <https://doi.org/10.1177/0735633120964402>
- Koçak, Ö. ve Göksu, İ. (2020). Examining 21st century skill levels of students and the relationship between skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 772-784. <https://doi.org/10.17679/inuefd.656784>
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. <https://www.learntechlib.org/p/159080/>
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558–569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005>
- Kurbanoglu, S. (2003). Self-efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646. <https://doi.org/10.1108/00220410310506295>

- Kurbanoğlu, S. ve Doğan, G. (2015). Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri. U. Al ve Z. Taşkın (Yay. Haz.), *Prof. Dr. İrfan Çakın'a armağan* içinde (ss. 124-134). Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. [http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/guledadogan/dosyalar/festschrift_ic\(1\).pdf](http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/guledadogan/dosyalar/festschrift_ic(1).pdf)
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. ve Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century* (2. bs.). Libraries Unlimited.
- Latham, D., Gross, M. ve Witte, S. (2013). Preparing teachers and librarians to collaborate to teach 21st century skills: Views of LIS and education faculty. *School Library Research*, 16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1012833>
- The Library and Information Association. (t. y). *Job roles*. <https://www.cilip.org.uk/page/JobRoles>
- Malliari, A., Korobili, S. ve Togia, A. (2012). IT self-efficacy and computer competence of LIS students. *The Electronic Library*, 30(5), 608-622. <https://doi.org/10.1108/02640471211275675>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers and Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Partnership for 21st Century Learning: A network of Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Pituch, K. A. ve Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6. bs). Routledge.
- Rasca, L. (2017). Human resources challenges for the 21st century. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, 11(1), 475–481. <https://doi.org/10.1515/picbe-2017-0051>
- Rios, J. A, Ling, G., Pugh, R., Becker, D. ve Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80-89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Sale, D. (2020) Metacognitive capability: The superordinate competence for the twenty-first century. *Creative teachers: Self-directed learners: Cognitive science and technology* içinde (ss. 77-129).. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3469-0_3
- Saunders, L., Kurbanoğlu, S. , Boustany, J., Doğan, G., Becker, P., Blumer, E., ... Todorova, T. Y. (2015). Information behaviors and information literacy skills of LIS students: An international perspective. *Journal of Educationfor Library and Information Science*, 56 (1), 80-99. <https://doi.org/10.12783/issn.2328-2967/56/S1/9>
- Scepanovic, S. (2019). The fourth industrial revolution and education. *2019 8th Mediterranean Conference on Embedded Computing, MECO 2019 - Proceedings*, 1–4. <https://doi.org/10.1109/MECO.2019.8760114>
- Shumaker, D., Caputo, A., Huber, R., Lapachet, J., Matarazzo, J., Sosnowski, C. ve Sykes, J. (2016, 13 Nisan). *Competencies for information professionals*. <https://www.sla.org/about-sla/competencies/>
- Söker, M. (2016). *Ben dili*. <https://bit.ly/3bH2uzm>
- Stehle, S. M. ve Peters-Burton, E. E. (2019). Developing student 21 st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 39-54. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0192-1>

- Sultan, S. ve Hussain, I. (2012). Comparison between individual and collaborative learning: Determining a strategy for promoting social skills and self-esteem among undergraduate students. *The Journal of Educational Research*, 15(2), 35-43.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK>
- Tonta, Y. (2012). Kütüphanecilik ve bilgilendirme eğitiminde gelişmeler ve program değişiklikleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(2), 227-261. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK>
- Teddle, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). What is 21st century learning? *21st century skills: Learning for life in our times* içinde (ss. 1-19). Wiley & Sons.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. ve de Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. ve de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1-14). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Vista, A., Kim, H. ve Care, E. (2018, 18 Ekim). *Use of data from 21st century skills assessments: Issues and key principles*. <https://www.brookings.edu/research/use-of-data-from-21st-century-skills-assessments-issues-and-key-principles/>
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wang, L. (2018). Twinning data science with information science in schools of library and information science. *Journal of Documentation*, 74(6), 1243-1257. <https://doi.org/10.1108/JD-02-2018-0036>
- Witte, S. D., Gross, M. R ve Latham, D. L. (2015). Mapping 21st century skills: Investigating the curriculum preparing teachers and librarians. *Education for Information*, 31(4), 209-225. <https://doi.org/10.3233/EFI-150957>
- Yatim, N. M., Nasharudin, N., Samsudin, N. F., Said, S. M. ve Tarsik, N. F. (2019). Recognizing the personal competencies of future information professionals. *Acta Informatica Malaysia (AIM)*, 3(1), 21-23. <http://doi.org/10.26480/aim.01.2019.21.23>
- Yıldırım, T. (2019). *Öğrencilerin istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2020, 23 Kasım). *Bilgi ve belge yönetimi programı bulunan tüm üniversiteler-YÖK Lisans Atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10021>.
- Yüksel Durukan, A. (2015). Dijital dünyada okul kütüphaneciliği ve 21. yüzyıl becerileri. *Milli Eğitim*, 44(208), 106-120. <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/36142/406090>



Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Rehberi'nin Yedinci Basımının Altıncı Basımıyla Karşılaştırmalı Tanıtımı

A Comparative Introduction to the Sixth Edition of the Seventh Edition of the Publication Manual of the American Psychological Association

Nermin ÇAKMAK

Makale Bilgisi / Article Information

Bu makaleye atf yapmak için / To cite this article:

Çakmak, N. (2021). Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Rehberi'nin yedinci basımının altıncı basımıyla karşılaştırmalı tanıtımı [Publication Manual of the American Psychological Association (7. bs.) başlıklı kitabın değerlendirilmesi, APA (yazar)] *Bilgi Dünyası*, 22(1), 197-212. doi: 10.15612/BD.2021.614

Makale türü / Paper type: Kitap Tanıtımı / *Book Review*

Doi: 10.15612/BD.2021.614

Geliş Tarihi / Received: 26.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted: 04.04.2021

Elektronik Yayınlanma Tarihi / Online Published: 04.05.2021

İletişim / Communication

Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği / University and Research Librarians Association

Posta Adresi / Postal Address: Marmara Sok. No:38/17 06420 Yenışehir, Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

Tel: +90 312 430 03 61; Faks / Fax: +90 312 430 03 61; E-posta / E-mail: bilgi@bd.org.tr

Web: http://www.bd.org.tr/index.php/bd/index

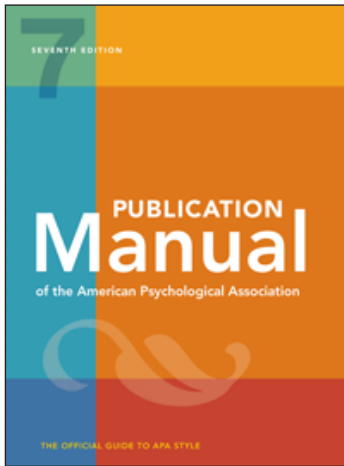
TANITIM - ELEŞTİRİ / REVIEWS

Kitap Tanıtımı / Book Review

Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Rehberi'nin Yedinci Basımının Altıncı Basımıyla Karşılaştırmalı Tanıtımı

A Comparative Introduction to the Sixth Edition of the Seventh Edition of the Publication Manual of the American Psychological Association

Publication Manual of the American Psychological Association
 American Psychological Association
 Washington: American Psychological Association, 2020, 7. bs., 427 s.
 ISBN 978-1-4338-3215-4 (Hardcover)
 ISBN 978-1-4338-3216-1 (Paperback)
 ISBN 978-1-4338-3217-8 (Spiral)
 Doi: <https://doi.org/10.1037/0000165-000>



There are two main purposes in the promotion of the Manual of the American Psychological Association (APA). The first of these aims is that there have been new developments in scientific and academic writing and diversity in resource types in the 10 years from the 6th edition in 2010 to the 7th edition in 2020, and accordingly, some updates are made in the 7th edition of the APA. The introduction of APA7 has been presented in comparison with APA6 in order to be able to follow more easily what updates are made in APA7 and what the innovations that have come to the agenda in the 10-year period. Thus, it is aimed to make this book introduction article more functional.

The second purpose is that the 7th edition of APA started to be used in Information World journal in 2020. In this context, as the Editor in Chief of the Journal, I hope this white paper will be useful for authors, editors, referees and researchers

Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Rehberi (Publication Manual of the American Psychological Association – APA)'nin tanıtımında iki temel amaç bulunmaktadır. Bu amaçlardan birincisi kitabın 2010 yılındaki 6. basımından 2020 yılındaki 7. basımına kadar geçen 10 yıllık sürede bilimsel ve akademik yazım ile ilgili yeni gelişmeler ve yeni kaynak türlerine ihtiyaç duyulması ve bu doğrultuda APA'nın 7. basımında bazı güncellemeler yapılmasıdır. APA7'de hangi konularda güncellemeler yapıldığının ve 10 yıllık süreçte gündeme gelen yeniliklerin neler olduğunun daha rahat izlenebilmesi için APA7'nin tanıtımı APA6'yla karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Böylece bu kitap tanıtımı çok daha işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır.

İkinci amaç ise Bilgi Dünyası dergisinde 2020 yılında APA'nın 7. basımının kullanılmaya başlanmış olmasıdır. Bu bağlamda, Derginin baş editörü olarak bu tanıtım yazısını yazarlar, editörler, hakemler ve araştırmacılar için faydalı olmasını ümit ediyorum.

Yayın rehberleri, hangisi olursa olsun (Örneğin, Chicago, Modern Language Association – MLA vb.), bilimsel ve etik kurallar çerçevesinde alıntı yapma, metin içi gönderme yapma, kaynakçayı oluşturma, tabloları ve şekilleri hazırlama, bilimsel ve akademik yazım dilinin kuralları, bilimsel yazı yazma ve yayımlama ilkeleri, bilimsel yazıların fiziki bölümleri ve formatı, bilimsel etik ilkeler gibi araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinden raporlanmasına, yazılmasına ve yayımlanmasına kadar her aşamada araştırmacılara, yazarlara, editörlere, eğitimcilere ve öğrencilere yol göstermede kilit rol oynarlar. Dolayısıyla bu rehberler akademik ve bilimsel yazım sürecinin olmazsa olmazlarıdır.

Günümüzde bilgi iletim kanalları geleneksel bilgi kaynaklarının yanı sıra sosyal medya içerikleri, web sitesi, mobil uygulamalar, webinarlar, youtube videoları, TED Talk, yayımlanmamış ham veri, infografik vb. gibi oldukça farklılaşmış ve çeşitlenmiştir. Bu fiziki çeşitliliğin yanı sıra bilimsel makalelerde önyargısız, adil, eşitlikçi bir dil kullanılmasının önemi de giderek artmıştır. Dolayısıyla bilimsel ve akademik yazılarda da bu yeni bilgi iletim kanallarının kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu da bilimsel yazılarda bu kaynaklardan nasıl yararlanılacağı, nasıl atıf yapılacağı, nasıl kaynak gösterileceği ve künyelerinin nasıl hazırlanacağı gibi birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bu yazıda tanıtımı yapılan Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Rehberi'nin 7. basımında da bu yeni bilgi iletim kanallarının yanı sıra bilimsel ve akademik yazım ilkeleri, intihal, kendinden intihal, ana metinden alınan cümlelerin değiştirilerek yazılması gibi konularda güncellemeler yapılmıştır. APA7'de diğer temel yeniliklerden biri de hedef kitleye araştırmacılar, yazarlar, editörler dışında öğrencilerin de dâhil edilmesidir. Bu kapsamda APA7'de öğrenci ödevleri ve tezleri ile ilgili temel açıklamalara ve örneklerle yer verilmiştir.

APA7'deki yeniliklere en genel biçimiyle bakıldığında spiral ciltler dâhil bütün formatların tamamen renkli olduğu, sayfa hacminin yeni bölümlerin eklenmesi veya var olan bölümlerin genişletilmesi ve örnek sayılarının artırılmasına bağlı olarak arttığı görülmektedir (APA, 2020a). APA7 toplam 12 ana bölümden oluşurken APA6 sekiz ana

bölümden oluşmaktadır. APA7’de 12 ana bölümden önce “Tablo ve Şekiller Listesi” (ss. ix-xi), “Editörler ve Katkı Sağlayanlar” (s. xiii-xiv), “Teşekkür” (s. xv-xvi) ve “Giriş” (ss. xvii-xxii) başlıklarına yer verilirken; APA6’da bu başlıklara ek olarak “Önsöz” (ss. xii-xv) yer almaktadır. Tablo 1’de APA7 ile APA6’daki ana bölümler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. APA7’deki yeniliklere ilişkin açıklamalar ise Tablo 1’de sunulan başlıklara göre doğrudan ilgili başlık altında detaylı biçimde yapılmıştır.

Tablo 1’den de izlenebildiği gibi APA7’ye dört yeni bölüm eklenmiştir. Her iki kitap da incelendiğinde APA7’deki bu bölümlere aslında APA6’daki bazı bölümlerin içerisinde kısaca yer verildiği görülmektedir. Ancak APA6’daki bu kısa içerikler/başlıklar APA7’de bilimsel yazı yazma ile ilgili gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda ya detaylandırılarak ayrı bir bölümde ya da var olan bölümlerin genişletilmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 1

APA7 ve APA6’daki Ana Bölümlerin Karşılaştırmalı Tablosu

APA7	APA6
1. Bilimsel Yazı Yazma ve Yayınlama İlkeleri (ss. 3-26)	1. Davranışsal ve Sosyal Bilimlerde Yazma (ss. 9-20)
2. Makale Öğeleri ve Biçimi (ss. 29-67)	2. Makale Yapısı ve İçeriği (ss. 21-59)
3. Dergi Makalesi Raporlama Standartları (ss. 71-108)	
4. Yazı Stili ve Dilbilgisi (ss. 111-127)	3. Açıkça ve Kısaca Yazmak (ss. 61-86)
5. Önyargısız Dil Rehberleri (ss. 131-149)	
6. Biçimsel Teknikler (ss. 153-191)	4. Biçimsel Teknikler (ss. 87-124)
7. Tablolar ve Şekiller (ss. 195-250)	5. Sonuçları Gösterme (ss. 125-167)
8. Metin İçindeki Alıntılar (ss. 253-278)	6. Kaynaklara Atıf Yapma (ss. 169-192)
9. Kaynak Listesi (ss. 281-309)	
10. Kaynak Gösterme Örnekleri (ss. 313-352)	7. Kaynak Gösterme Örnekleri (ss. 193-224)
11. Yasal Kaynakları Gösterme (ss. 355-368)	
12. Yayınlama Süreci (ss. 371-395)	8. Yayınlama Süreci (ss. 225-243)

APA7’de Yapılan Yeniliklerin Kitaptaki Bölümlere Göre Açıklanması

Bölüm 1: Bilimsel Yazı Yazma ve Yayınlama İlkeleri

APA7’nin birinci bölümünde profesyonel yazarların (araştırmacılar, akademisyenler gibi) ve öğrencilerin bilimsel toplumun önemli üyeleri olduğundan hareketle, hem pro-

fesyonellerin hem de öğrencilerin bilimsel yazım süreçlerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda her iki bilimsel topluluk üyeleri için de bilimsel/akademik yazım için önemli ilkelerin sunulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda akademik yazımın türüne bakılmaksızın tüm bilimsel çalışmaların yayımlanmasında dikkat edilmesi ve uyulması gereken etik, yasal ve mesleki standartlar tartışılmıştır. İnsan veya diğer canlılarla yapılan araştırmalar etik kurul tarafından onaylanmalıdır; benzer şekilde insanlarla yapılan çalışmalarda katılımcıların bilgilerinin gizliliği korunmalıdır; türü ne olursa olsun orijinal katkı çalışmada belirtilmeli, başkalarının çalışmalarından yapılan alıntılar uygun şekilde gösterilmelidir gibi ilkeler tartışılan konulara örnek verilebilir (s. 3).

APA7 ve APA6'da birinci bölümde benzer konulara değinilmekle birlikte, birinci bölümün kapsamı APA7'de genişletilmiştir. Bununla birlikte Tablo 1'de görüldüğü gibi birinci bölümün adı APA7'de değişmiştir. APA7'de birinci bölüme aşağıdaki yenilikler getirilmiştir (APA, 2020, 2020a, 2020b):

- APA6'da sadece nitel araştırma ile ilgili makale türlerine yer verilirken, APA7'de nitel araştırma makale türlerinin yanı sıra nicel, karma araştırma, replikasyon (tekrar çalışma-replication), nicel ve nitel meta analizleri ile ilgili makale türlerine de yer verilmiştir.
- Öğrenci makaleleri, tezler ve bitirme ödevleri ile ilgili bir alt başlık açılmış ve öğrenci ödev türlerine, özelliklerine ve biçimlerine yer verilmiştir.
- APA6'daki bilimsel araştırmaların yayımlanmasındaki etik ve yasal standartlar, APA7'de mesleki standartlar, araştırma sonuçlarının etik ve doğru raporlanması, makalelerin yayımlanmasından sonra fark edilen hataların düzeltilmesi ve makaleyi geri çekme, veri saklama ve paylaşımı (nitel araştırma için ek veri paylaşım hususları) gibi konularla genişletilmiştir.

Bölüm 2: Makale Öğeleri ve Biçimi

İkinci bölümde bilimsel yazımın düzenine, yapısına ve biçimindeki tutarlılığa odaklanılmıştır. Bilimsel yazım türlerinde biçimsel özen önemlidir. Çünkü okuyucular bilimsel yazımın sunumundan ziyade içeriğine odaklanmak isterler ve anlaşılması güç bir yazım tarzıyla uğraşmak istemezler. Bu nedenle etkili bir bilimsel çalışmada, tutarlılık sağlamak için APA yönergelerinin takip edilmesi önemlidir. Bu bağlamda ikinci bölümde özellikle APA stiline aşina olmayan öğrenciler ve araştırmacılar için bir makalenin nasıl yapılandırılacağı, biçimlendirileceği ve düzenleneceği gibi unsurlara genel bir bakış sunulmuştur. Bu bağlamda ikinci bölümde APA6'dan farklı olarak profesyonel yazar ve araştırmacı makalelerinin yanı sıra öğrenci makalelerinin de öğelerine ve biçimlendirmesine yer verilerek her iki makale türüne ilişkin örnekler sunulmuştur (s. 29).

Bununla birlikte ikinci bölümde, araştırmacıların araştırma sonuçlarını yayımlamak üzere makalelerini hazırlarken, dergi makalesi yayımlama standartları (Journal Article

Reporting Standards-JARS) üzerine daha derinlemesine bir rehberlik sunulması hedeflenmiştir. JARS'a APA6'da ikinci bölümde kısaca yer verilirken APA7'de üçüncü bölümde detaylı bir biçimde yer verilmiştir.

APA7'de, APA6'daki ikinci bölümün bütün başlıkları gözden geçirilmiş ve her başlık yeniden düzenlenmiş veya genişletilmiştir. Bu tanıtım yazısının kapsamını açacağından başlıklara ilişkin bütün revizelere yer verilmemiştir. Detaylarını merak eden okuyuculara bu yazının kaynakçasında yer alan American Psychological Association 2020a ve 2020b'ye bakmaları tavsiye edilmektedir.

Bölüm 3: Dergi Makalesi Raporlama Standartları (Journal Article Reporting Standards-JARS)

İkinci bölümün açıklamasında da kısaca değinildiği gibi JARS'a, APA6'nın ikinci bölümünde (APA, 2010, ss. 21-23) ve ekinde (APA, 2010, ss. 247-250) kısaca yer verilirken, APA7'de JARS için yeni bir bölüm eklenmiş ve detaylı şekilde açıklanmıştır.

APA7'nin üçüncü bölümünde okuyucular, APA tarafından geliştirilen ve JARS olarak adlandırılan rehberle yönlendirilmektedir. Bu standartlar araştırmacılara, bir dergi makalesinde minimum düzeyde hangi bilgilerin olması gerektiği konusunda içerik sağlamaktadır. JARS'ın, yazarlara araştırmalarını okuyucular için daha açık, daha doğru ve daha şeffaf bir şekilde yazmalarında yardımcı olması beklenmektedir. Bu standartlar aynı zamanda bilimsel titizlik ve bütünlüğün de sağlanmasına yardımcı olarak, çalışmaların kalitesinin artmasına hizmet etmektedir. JARS profesyonel yazarların yanı sıra lisans ve lisansüstü öğrencilerin zorlu ve kapsamlı araştırma projelerini yürütmelerinde de pratik bir rehberlik sunmaktadır (s. 71).

APA7'de JARS, yalnızca nicel araştırmalar için değil, aynı zamanda nitel ve karma yöntem araştırmaları için de rehberlik sağlayacak şekilde önemli ölçüde genişletilmiş ve güncellenmiştir (APA, 2020b).

Bölüm 4: Yazı Stili ve Dilbilgisi

Bilimsel yazıların temel amacı, düşünceleri düzenli, açık ve özlü bir şekilde aktararak nitelikli bilimsel iletişimi sağlamaktır. Bu bağlamda APA7'nin dördüncü bölümünde araştırmacılara, etkili şekilde bilimsel yazı yazmanın süreklilik, akıcılık, özlülük ve açıklık olmak üzere dört temel niteliğine yönelik rehberlik etmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bilimsel yazıların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için genel gramer kuralları, kullanımı ve stratejileri kapsamlı örneklerle sunulmuştur (s. 111).

APA6'da bu bölüm "Açıkça ve Kısaca Yazmak" başlığıyla üçüncü bölümde yer alırken, APA7'de "Yazı Stili ve Dilbilgisi" başlığıyla dördüncü bölümde yer almıştır. APA7'de bölüm güncellenerek kapsamı genişletilmiştir. Ayrıca bölüme baştan sona yeni örnekler

eklenmiştir (APA, 2020b). Diğer taraftan APA6'da üçüncü bölümde yer verilen bilimsel dilde önyargıyı azaltma ile ilgili konular, APA7'de yazı stilleri ve dilbilgisinden çıkarılmış ve beşinci bölümde "Önyargısız Dil Rehberleri" olarak ayrı bir bölümde düzenlenmiştir.

Bölüm 5: Önyargısız Dil Rehberleri

Beşinci bölüm APA7'ye yeni eklenen bölümlerden biridir. Dördüncü bölümde de bahsedildiği gibi bu bölüm ile ilgili konulara APA6'nın üçüncü bölümünde yer verilmiştir. Ancak APA7'de bölümün kapsamı biraz daha genişletilmiştir.

Bölümde Amerikan Psikoloji Derneği tarafından bilimsel çalışmalarda insanlara karşı dil, din, cinsiyet, ırk, engellilik gibi konularda kapsayıcı olunması ve saygı dilinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Yazarların, önyargısız bir dil kullanmaları ve yazılarında önyargılı inanç veya aşağılayıcı tutumlardan kaçınmaları diğer dikkat çekilen konular olmuştur. Bununla birlikte, araştırmacılara yazılarını sadece yazım ve dilbilgisi açısından kontrol etmemeleri, yazılarında kullandıkları dilin önyargı içerip içermediğini de kontrol etmeleri tavsiye edilmiştir (s. 131). Bu doğrultuda APA7'nin beşinci bölümünde bilimsel yazılarda yaş, engellilik, cinsiyet, araştırmaya katılım, ırk ve etnik köken, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve kişisellik gibi konularda saygılı, kapsayıcı ve önyargısız dil kullanılmasına ilişkin rehberler sunulmuştur.

Bölüm 6: Biçimsel Teknikler

Yazarın aktarmak istediğini okuyucuların açık ve net bir şekilde anlaması için makale, kitap bölümü, bildiri, öğrenci ödevi, tez vb. gibi bilimsel ve akademik yazıların tutarlı ve biçimsel kurallara uygun olarak yazılması son derece önemlidir. Bu bağlamda APA'da bu biçimsel teknikler tanımlanmakta ve bilimsel çalışmalara bu açıdan da rehberlik edilmektedir. Dolayısıyla altıncı bölümde noktalama, heceleme, büyük-küçük harf yazımı, italik veya kalın yazım biçimi, kısaltmalar, sayılar, istatistiksel ve matematiksel formüllerin yazımı gibi biçimsel yazım teknikleriyle ilgili pek çok konuda temel bilgiler örneklerle verilmektedir (2020, s. 153).

Biçimsel teknikleri içeren altıncı bölüm APA7'de tamamıyla güncellenmiştir. Bu nedenle bölümde yapılan güncellemelerin hepsine tanıtım yazısında yer verilmemiştir. Bu güncellemelerin detaylarını merak eden okuyuculara kaynakçada yer alan APA 2020a ve 2020b'yi incelemeleri tavsiye edilmektedir.

Bölüm 7: Tablolar ve Şekiller

Tablolar ve şekiller, yazarlara/araştırmacılara büyük miktardaki bilgiyi, araştırma bulgularını veya sonuçlarını etkili bir şekilde sunma ve verilerini daha anlaşılır hale getirme imkânı sağlamaktadır. Tablolar genellikle ortalama, standart sapma gibi sayısal değerleri veya katılımcıların yanıtlarını içeren metinsel bilgileri içerirken; şekiller ise bir çizelge,

grafik, fotoğraf, çizim veya başka herhangi bir resim veya metinsel olmayan tasvirleri göstermektedir. Ancak tablolar ve şekiller arasındaki sınır bazen belirsiz olabilmektedir. Genel olarak tablolar, bir satır-sütun yapısı olarak ve tablo dışındaki herhangi bir görsel veya resim de bir figür/şekil olarak kabul edilmektedir (s. 195).

Yedinci bölümde, bilimsel ve akademik bir yazıda tabloların ve şekillerin amacı, tasarım ilkeleri, hazırlanması, metin içine yerleştirilmesi, yeniden üretilmesi gibi konular tartışılmıştır. Bununla birlikte bölümde tabloların ve şekillerin APA biçimine göre oluşturulması ile ilgili çeşitli örneklerle yer verilmiştir.

Yedinci bölüm de APA6'ya göre APA7'de revize edilerek genişletilmiş bölümlerden dir. Bölümde genel olarak aşağıdaki güncellemeler yapılmıştır (s. xx; APA, 2020b):

- Çeşitli araştırma türlerini ve konularını kapsayan 40'tan fazla yeni tablo ve şekil örneği sunulmuştur.
- Metin içinde tabloların ve şekillerin sunumu daha esnek yapıdadır (Tablolar ve şekiller ya ayrı sayfalarda ya da metin içinde verilmiştir.).
- Tablolardaki açıklamalar ve şekiller renklidir.
- Tablo ve şekil ile ilgili kontrol listesindeki maddeler APA6'ya göre daha da genişletilmiştir.
- Tabloların ve şekillerin numaralandırılması, başlıklandırılması ve tablolara ve şekillere ilişkin notlar kısmı aynı şekilde biçimlendirilmiştir. Bu biçimlendirmeye ilişkin açıklama aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Tablolar ile ilgili güncellemeler (APA, 2020b):

- "Tablo" kelimesi ve tablo numarası kalın yazılmaktadır. Örneğin, Tablo 1 (APA6'da normal yazılmaktadır.).
- Tablo başlığında kelimelerin ilk harfleri büyük ve italiktir.

Örnek 1:

Tablo X

Tablo Başlığı

Aaa	Ccc	Ddd
Bbb	18	9
Ccc		
Toplam	122	100

Açıklama notu: Tabloya ilişkin notlar varsa yazılır.

Şekiller ile ilgili güncellemeler (APA, 2020b):

“Şekil” kelimesi ve şekil numarası kalın yazılmaktadır. Örneğin, Şekil 1.

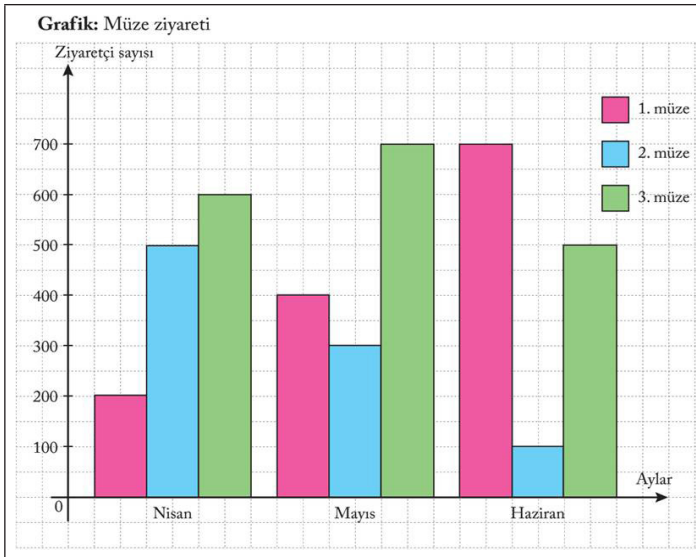
Şekillerin başlıkları da tıpkı tabloların başlıkları gibidir.

Şekillerde de tablolar gibi notlar yer almaktadır ve aynı amaçla kullanılmaktadır. Şekillere ilişkin notlar genel, özel ve olasılık ile ilgili notlardan oluşabilmektedir.

Örnek 2:

Şekil X

Şekil Başlığı



Açıklama notu: https://testimiz.com/konutesti/8_sinif/matematik/1_1_yazili.html adresinden uyarlanmıştır.

Yedinci bölümle ilgili detaylı güncellemeler için APA7'ye, kaynakçada yer verilen diğer ilgili dokümanlara ve APA'nın orijinal web sayfasına <https://apastyle.apa.org> bakılması tavsiye edilir.

Bölüm 8: Metin İçindeki Alıntılar

Bilimsel ve akademik yazımın temel ilkelerinden biri araştırmanın oluşturulmasında etkilenilen, esinlenen veya yararlanan kaynaklara gönderme yapmaktır. Başka bir ifadeyle diğer kaynaklara veya araştırmacılara hakkını vermek ve aynı zamanda kendi

çalışmanızın literatüre katkısını ortaya koymaktır. Bütün araştırmalar kendinden önceki araştırmalardan bağımsız değildir ve bilim birikimli olarak ilerlemektedir.

APA7'de de altıncı ve diğer basımlarda olduğu gibi araştırmada başka kaynaklardan veya araştırmacılardan yararlanıldığında bunun metinde nasıl gösterileceğinin yanı sıra intihal, kendinden intihal ve diğer etik olmayan yazım ilkelerinin açıklanmasına ayrı bir önem verilmiştir. Bu bağlamda sekizinci bölümde metin içi alıntılar ve alıntılarının gösterimi için genel bir rehberlik sunulmuştur (s. 253).

Sekizinci bölümde de APA6'ya göre APA7'de bazı güncellemeler yapılmıştır (2020; APA, 2020a, 2020b):

- En temel güncellemelerden biri olarak, APA6'da "Kaynak Listesi" bu bölüm içinde yer alırken APA7'de "Kaynak Listesi" neayrı olarak 9. bölümde yer verilmiştir.
- Görüşmeler (Interviews), sınıf veya intranet kaynakları (Classroom or Intranet Resources), yerli halkların geleneksel bilgileri ve sözlü gelenekler (Traditional Knowledge and Oral Traditions of Indigenous Peoples) gibi kaydedilmiş veya kayıtsız alıntılarının nasıl yapılacağına dair yeni alt bölümler ve bilgiler eklenmiştir (s. 259-260).
- Aşırı alıntı yapmadan, kaynak metinden alınan cümlelerin başka kelimelerle yeniden nasıl ifade edileceğine (paraphrases) ilişkin açıklama ve örneklerle yer verilmiştir (s. 269).
- Araştırmaya katılanlardan elde edilen verilerden veya katılımcıların sözlerinden nasıl alıntı yapılacağı ve metinde nasıl gösterileceği konusunda yeni bir rehberlik sağlanmıştır (s. 278).
- İntihal ve kendinden intihal hakkındaki bilgiler güncellenmiş ve genişletilmiştir (ss.254-256).
- Metin içi kaynak gösterme basitleştirilmiş ve daha da kolaylaştırılmıştır: Örneğin, APA6'da üç veya daha fazla yazarlı eserlerde metin içindeki ilk göndermede üç yazarın da soyadları yer alırken APA7'de metin içindeki ilk göndermeden itibaren ilk yazarın soyadı yer almakta, diğer yazarlar için "ve diğerleri (vd.)" şeklinde yazılmaktadır (İngilizce metinlerde, ilk yazarın soyadından sonra "et al." kısaltması kullanılır.) (s. 266). Tablo 2'de bazı temel farklılıklara yer verilmiştir.

Tablo 2*APA7'de Metin İçi Gönderme Yapma*

Yazar sayısı	Metin İçinde İlk Gönderme	Metin İçinde Takip Eden Göndermeler	Metin İçinde Parantez İçi İlk Gönderme	Metin İçinde Parantez İçi Takip Eden Göndermeler
Tek yazarlı*	Bancı (2016)	Bancı (2016)	(Bancı, 2016)	(Bancı, 2016)
İki yazarlı*	Çakmak ve Baysen (2017)	Çakmak ve Baysen (2017)	(Çakmak ve Baysen, 2017)	(Çakmak ve Baysen, 2017)
Üç ve daha fazla yazarlı**	Estow vd. (2011)	Estow vd. (2011)	(Estow vd., 2011)	(Estow vd., 2011)
Kurum (Kısaltması olan)*	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK, 2014)	TÜBİTAK (2014)	(Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2014)	(TÜBİTAK, 2014)
Kurum (Kısaltması olmayan)*	Mimarlar Odası (2018)	Mimarlar Odası (2018)	(Mimarlar Odası, 2018)	(Mimarlar Odası, 2018)

*Açıklama notu: *APA6 ve APA7'de aynı.*

*** APA6'da metin içi ilk göndermede üç yazarın da soyadlarına yer verilirken; "Estow, Lawrence ve Adams (2011)"; takip eden göndermelerde ilk yazarın soyadı ve diğerleri "Estow ve diğerleri (2011)" şeklinde; metin içinde parantez içi ilk göndermede "(Estow, Lawrence ve Adams, 2011); takip eden göndermelerde (Estow ve diğerleri, 2011)" şeklindedir. Ayrıca APA6'da beş yazarlı kaynaklara kadar üç yazarlı kaynaklardakiyle aynı şekilde alıntılanırken, altı ve daha fazla yazarlı kaynaklarda APA7'deki gibi gösterilmektedir.*

Bölüm 9: Kaynak Listesi

"Kaynak Listesi" bölümü APA6'da "Kaynaklara Atıf Yapma" bölümü içinde alt başlık olarak yer alırken, APA7'de dokuzuncu bölüm olarak yer almış ve bölüm genişletilmiştir.

Bir makalenin, kitabın vb. sonundaki kaynak listesi, metin içinde yer verilen kaynaklar hakkında bilgi veren araçlardır. Bu bölümde, kaynak listesinin oluşturulması için yönergeler sunulmuştur. Yazar, tarih, başlık ve kaynak gibi her bir kaynakça ögesinin ne oldukları ve APA Stili kaynak listesinin formatına ve sırasına göre kaynakça düzeninde nasıl yer alacakları hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir (s. 281). Kitapta 9. bölümün, 8 ve 10. bölümlerle ilişkisi sıklıkla kurulmaktadır ve bu üç bölüm arasında sürekli göndermeler yapılmaktadır. Bu da bir araştırmacının/yazarın çalışmasında yararlandıkları kaynağa atıf yaparken, metin içinde kaynak gösterirken ve kaynak listesini hazırlarken bu üç bölümü birlikte değerlendirmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

- Dokuzuncu bölümde APA6'ya göre APA7'de yapılan güncellemeler şu şekilde sıralanabilir (s. xxi; APA, 2020a):
- APA6'ya göre Kaynak Listesi bölümü genişletilmiştir.

- Açıklamalı kaynakçalar (bibliyografyalar) için yeni biçimlendirme rehberi sağlanmıştır.
- Dijital nesne tanımlayıcılarının (DOI'ler) ve URL'lerin sunumu standartlaştırılmıştır. Her ikisi de köprü olarak sunulmaktadır; "DOI:" etiketi APA7'de artık kullanılmamaktadır. Ayrıca "adresinden erişildi (retrieved from)" şeklindeki yazım da yalnızca gerekliyse kullanılmaktadır. Örneğin; çevrimiçi sözlük, tezarus veya ansiklopediden alıntı yapıldığında kaynakçada URL adresinden önce (İngilizce yazımda) hangi tarihte erişildiği bilgisine yer verilmektedir (s. 324). Türkçe kaynakça düzeninde ise aşağıdaki gibi örneklenebilir:

Örnek 3:

Türk Dil Kurumu. (t. y.). *Güncel Türkçe sözlük*. 21 Mart 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.

- APA7'de güncellenen rehberlerde, DOI'lerin ve URL'lerin, akademik veri tabanlarından ve ayrıca ERIC veya UpToDate gibi tescilli veri tabanlarından ne zaman ve nasıl ekleneceğine ilişkin açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Bölüm 10: Kaynak Gösterme Örnekleri

"Kaynak Gösterme Örnekleri" bölümü APA6'da 7. bölümde yer alırken, APA7'de 10. bölüm olarak yer almıştır.

Bilimsel ve akademik çalışmalarda diğer araştırmacıların çalışmalarını veya katkılarını uygun, doğru ve tutarlı bir şekilde göstermek, bilimsel yazımın temellerindedir. Bu sayede gelecekteki araştırmacılar için çalışmada yararlanan kaynakları sonradan tespit etmek ve tekrar erişebilmek mümkün olabilmektedir (s. 313).

Bölümde, APA kuralları ve bunlara karşılık gelen metin içi alıntılar, kaynakça örnekleri önce gruba, sonra kategori ve ardından türe göre örneklerle birlikte detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Onuncu bölümde APA6'ya göre APA7'de yapılan genel değişiklikler ve güncellemeler şu şekilde sıralanabilir (s. xxi; APA, 2020a, ss. 5-7):

- APA7'de kaynakça örnekleri artırılmış ve yeni kaynak kategorileri eklenmiştir. Bu bağlamda süreli yayınlar, kitaplar, kitap bölümleri, raporlar, tezler, sosyal medya, web siteleri vb. gibi 100'den fazla yeni APA Stili örneği kategoriye göre gruplandırılmıştır.
- Okuyucuların daha rahat anlayabilmesi ve kullanabilmesi için her kaynak kategorisine ilişkin şablonlar oluşturulmuştur.

- Bibliyografik künyeler basitleştirilmiştir. Örneğin, dergi makalelerinin künyelerine her zaman sayı numarası eklenmektedir. Kitap künyelerinde de artık yayın yeri bilgisine yer verilmemektedir.

Örnek 4:

APA7'de kitap künyesi gösterimi:

Cüceloğlu, D. (2019). İletişim donanımları (58. bs.). Remzi Kitabevi.

- YouTube videoları, PowerPoint slaytları ve ders notları, TED konuşmaları gibi görsel-ışitsel materyaller ile ilgili örnekler genişletilmiştir.
- Sosyal medya, web sayfaları ve web siteleri yeni kategorilerde ele alınmaktadır.
- Yasal kaynaklar ile ilgili kaynak örnekleri APA7'de "Kaynak Gösterme Örnekleri" bölümünden çıkarılarak ayrı bir bölüm (11.bölüm) olarak düzenlenmiştir.
- APA6'da yedi ve daha fazla yazarı olan dergi makalelerine ilişkin künye, APA7'de 21 veya daha fazla yazar olarak güncellenmiştir. APA7'de 21 veya daha fazla yazarı olan kaynaklarda ilk 19 yazarın adına yer verildikten sonra, üç noktadan sonra (Türkçede "ve" bağlacı, İngilizce künyelerde "&" işareti eklenmez) son yazarın adı yazılmaktadır. Tabi ki yazarların adları Soyad, Ad (Soyad, A.) şeklinde yazılmaktadır (APA, 2020a).

Örnek 5:

APA7'de DOI numarası ile birlikte 21 veya daha fazla yazar için verilen dergi makalesi gösterimi (s. 317):

Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437–471. [https://doi.org/10.1175/1520-0477\(1996\)077%3C0437:TNYRP%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0477(1996)077%3C0437:TNYRP%3E2.0.CO;2)

- DOI'lerin ve URL'lerin kullanımı standartlaştırılmıştır (APA, 2020a, s. 6):
 - Her ikisi de köprü olarak sunulmaktadır.
 - DOI'lerin <https://doi.org/> önekiyle kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, daha önce DOI numarasının önünde kullanılan "DOI:" etiketleri artık kullanılmamaktadır. (Bkz. Örnek 5)
 - URL'den önce (Türkçede sonra) adresinden erişildi (retrieved from) şeklindeki yazım da yalnızca gerekliyse kullanılmaktadır (Bkz. Bu kitap tanıtımının "Bölüm 9: Kaynak Listesi" başlığında yer alan Örnek 3)

- Bir yayıncı veya site adıyla ilgili herhangi bir kaynak için yapılan değişiklikler (APA, 2020a):
 - “Yazar” sözcüğü artık APA6’da olduğu gibi künyenin kaynak ögesinde yer almaktadır.

Örnek 6:

APA7’ye göre DOĞRU örnek:

Mimarlar Odası. (2020). *46. Dönem çalışma raporu: 2018-2020*. <http://www.mimarlarodasi.org.tr/index.cfm?sayfa=belge&sub=list&bid=242&mid=336>

Örnek 7:

APA6’ya göre:

Mimarlar Odası. (2020). *46. Dönem çalışma raporu: 2018-2020*. Yazar. <http://www.mimarlarodasi.org.tr/index.cfm?sayfa=belge&sub=list&bid=242&mid=336>

APA6’ya göre “Mimarlar Odası” aynı zamanda yayıncının adıdır ve APA7’de künyede sadece yazar kısmında bir kez geçer. Diğer bir ifadeyle APA7’de artık “Yazar (Author)” kullanılmıyor. (Bkz. Örnek 6).

Başka dilde yazılmış eserlerden alıntı yapılması ile ilgili yönergeler ve örnekler genişletilmiştir.

Bir dergide makale numaraları kullanıyorsa, herhangi bir sayfa aralığı yerine “Makale” kelimesi ve numara eklenmektedir (APA, 2020a, s. 7).

Örnek 8:

Burin, D., Kilteni, K., Rabuffetti, M., Slater, M. ve Pia, L. (2019). Body ownership increases the interference between observed and executed movements. *PLOS ONE*, 14(1), Makale e0209899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209899>

Not: İngilizce makalelerin kaynakçasında “Article e0209899” şeklinde yazılmaktadır.

- APA7’de herhangi bir kaynak türünde yayıncılar için fiziksel konum eklenmemektedir. APA6’da künyede yayıncı yeri “Washington, DC: SAGE.” şeklinde yazılırken APA7’de artık yalnızca yayıncı adı (SAGE) yer almaktadır (Bkz. Bu tanıtım yazısında “Bölüm 10: Kaynak Gösterme Örnekleri” başlığı altındaki Örnek 4).
- Kindle gibi e-kitaplar için biçimler, platformlar veya cihazlar künyeye dâhil edilmemiştir. Ancak sesli kitaplar belirli durumlarda köşeli parentez içinde (Örn: [Audio-book]) belirtilmektedir (APA, 2020a, s. 7) (Bkz. s. 321’deki 22. örnek ve s. 323’te 29. örnek).

- “Raporlar ve gri yayınlar” başlığı yıllık raporlar, basın bültenleri, etik kurallar, hibeler şeklinde genişletilmiştir ve her yeni başlık örneklendirilmiştir.
- Tezler için yeni örnekler eklenmiştir. TED konuşmaları, TV dizileri, web seminerleri, YouTube ve diğer videolar, albümler, şarkılar, podcast bölümleri, radyo röportajları ve konuşma ses kayıtları, albümler ve şarkılar, müzedeki sanat eserleri, küçük resim veya stok resimler, Infografikler, fotoğraflar, PowerPoint slaytları veya ders notları, Twitter, Facebook, Instagram, Reddit, haber web sitelerindeki web sayfaları ve daha pek çok kaynak türü ile ilgili açıklama ve örnekler eklenmiştir.

APA7’de “Kaynak Gösterme Örnekleri” bölümünde daha detaylı yenilikleri incelemek için APA’nın orijinal web sayfasına <https://apastyle.apa.org> bakınız.

Bölüm 11: Yasal Kaynakları Gösterme

APA6’da yasal kaynaklar ile ilgili açıklamalar ve örnekler 7. bölümde oldukça sınırlı bir şekilde yer alırken, yasal kaynaklar APA7’de “Kaynak Gösterme Örnekleri” bölümünden çıkarılarak 11. bölümde ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir. Kaynak örnekleri genişletilmiş ve güncellenmiştir.

On birinci bölümde, mahkeme kararları, tüzükler, yasama materyalleri, idari ve yürütme materyalleri, patentler, anayasalar, antlaşmalar ve uluslararası sözleşmeler gibi yasal kaynaklara metin içinde nasıl atıf verileceği ve APA’nın bu kaynaklar için nasıl kullanılacağı ile ilgili genel bilgi ve rehberlik sağlanmaktadır (s. 355).

Bölüm 12: Yayımlama Süreci

Bir makalenin etik kurallar çerçevesinde yayımlanmasında sorumluluğu yazarlar, editörler, hakemler ve yayıncılar paylaşırlar. Bu bölümde yazarlara bir tezin dergi makalesine nasıl uyarlanacağı ile ilgili süreçler de dâhil olmak üzere bir makalenin nasıl hazırlanacağı, uygun derginin nasıl seçileceği ve saygın bir dergide nasıl yayınlanacağı gibi makale hazırlama ve yayımlama süreçleri hakkında önemli bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca telif hakkı, etik izinler ve adil kullanım ile ilgili yönergeler sunulmuştur. Bununla birlikte bu bölümde telif hakkı alınmış belirli çalışmaların yeniden nasıl basılacağı veya uyarlanacağı, telif hakkı atıflarının formatı, telif hakkı ile ilgili atılacak adımlar ve süreçler hakkında bilgilere yer verilmiştir (s. 371).

Bölüm APA’nın her iki basımında da “Yayımlama süreci” başlığı altında yer almıştır. Ancak APA7’de bölümde bazı yenilikler yapılmıştır (s. xxi; APA, 2020a, s. 7). Bu yenilikleri şu şekilde özetlemek mümkündür:


- Kariyerlerine yeni başlayan araştırmacılar için bir tezin dergi makalesine nasıl uyarlanacağı, dergi seçiminin nasıl yapılacağı, aldatıcı ve yağmacı dergilerden kaçınma yolları ve bir dergiye makale göndermenin nasıl yapılacağı gibi yeni konular eklenmiştir.

- Dergi yayın sürecine ilişkin geliştirilmiş rehberlik, mevcut makale yayımlama süreçleri ve politikalar hakkında bilgiler yer almaktadır. Ayrıca makalelerin değerlendirme kriterleri, editör ve hakem değerlendirme süreçlerine ve rollerine açıklık getirilmiştir.
- Çevrimiçi dergi platformlarının kullanımı, çevrimiçi makale başvurusu yapma ve kapak mektubu yazma konularında rehberlik edecek bilgilere yer verilmiştir.

APA7'nin sonunda kitap içinde kullanılan telif hakkı bulunan tablolar, şekiller, örnek uyarlamalar ve öğrenci ödevleri kitap içindeki gösterim sırasına göre listelenmiştir. Kitap "Kaynakça" ve "İndeks" bölümleriyle son bulmuştur. Bu kitap tanıtımının öğrencilere, yazarlara, editörlere, hakemlere, yayıncılara ve konuya ilgi gösterenlere yararlı bir kılavuz olması beklenmektedir.

Kaynakça

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6. bs.). American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2020a). *What's new in the 7th edition?* <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition#new>
- American Psychological Association. (2020b, 19 Mart). *What's new in the Publication Manual of the American Psychological Association, seventh edition.* <https://apastyle.apa.org/blog/whats-new-7e>

Dr. Öğr. Üyesi Nermin ÇAKMAK 
Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
nermin.cakmak@atauni.edu.tr

Bilgi Dünyası Baş Editörü
nermin@bd.org.tr