

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE'DE KÖY İLKÖĞRETİM OKUL KÜTÜPHANELERİ VE OKUMA
ALİŞKANLIĞI: KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞENUR (AKBULUT) GÜNEŞ

ANKARA- 2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE’DE KÖY İLKÖĞRETİM OKUL KÜTÜPHANELERİ VE OKUMA
ALİŞKANLIĞI: KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞENUR (AKBULUT) GÜNEŞ

DANIŞMAN
PROF. DR. OYA GÜRDAL TAMDOĞAN

ANKARA- 2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE’DE KÖY İLKÖĞRETİM OKUL KÜTÜPHANELERİ VE OKUMA
ALİŞKANLIĞI: KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Oya Gürdal Tamdoğan

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tez Sınavı Tarihi

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(28/02/2013)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı ve Soyadı

Ayşenur Akbulut Güneş

İmzası

ÖNSÖZ

Okul kütüphaneleri, bireylerin eğitim hayatlarında bilgi gereksinimlerini karşıladıkları ve okuma becerilerinin gelişmesi konusunda onlara katkıda bulunabilecek kurumlardır. Okul kütüphanelerinin okuma becerileri kazanması ve okuma alışkanlığı edinmeleri konusundaki rolleri ve sorumluluğu yadsınamaz. Özellikle köylerde bulunan okullar düşünüldüğünde okul kütüphanelerinin görev ve sorumluluklarını eksiksiz biçimde yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada, köylerde bulunan öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerini kullanma durumlarını değerlendirmek ve literatüre katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Çalışmamın başlangıcından sonuçlandırılmasına kadar tüm süreçlerde desteğini ve yardımını esirgemeyen, paylaştığı bilgi birikimi ile yol gösteren sevgili hocam, tez danışmanım, Sayın Prof. Dr. Oya Gürdal Tamdoğan'a, lisans eğitim hayatım boyunca bana yol gösteren ve bilgilerini paylaştıran Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nde bulunan sevgili hocalarıma, yüksek lisans eğitimi tamamladığım Ankara Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nde bulunan sevgili hocalarıma, ayrıca Kastamonu Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Başkanı Prof. Dr. Hasan S. Keseroğlu'na paylaştığı bilgi birikimi ve desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında anlayışı ve desteği için başta sevgili eşim Fatih Güneş'e; beni yetiştirirken emek harcayan aileme, özellikle çalışmamın

uygulama aşamasında benim yanımda olan ve bana eşlik eden babam İsmail Akbulut'a ve annem Aynur Akbulut'a; Ankara'da bulunan ve çalışmam sırasında bana her yönden destek olan teyzeme, enişteme ve kuzenlerime; çalışmam sırasında her yönden desteğini benden esirgemeyen bütün aile bireylerime, ayrıca Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'nde bulunan akademisyen arkadaşlarıma destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yanımda olduğunu bildiğim bütün dostlarıma ve aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLolar LİSTESİ.....	VII
GRAFİKLER LİSTESİ	XI
 I. BÖLÜM: GİRİŞ	
I.1. Araştırmanın Önemi.....	1
I.2. Araştırmanın Amacı.....	2
I.3. Araştırmanın Hipotezi.....	5
I.4. Araştırmanın Kapsamı.....	6
I.5. Araştırmanın Metodolojisi.....	11
I.6. Araştırmanın Düzeni.....	20
I.7. Terminoloji.....	21
I.8. Kaynaklar.....	22
 II. BÖLÜM: OKUMA, OKUMA ALIŞKANLIĞI VE EĞİTİM	
II.1. Okuma ve Okuma Alışkanlığı: Kavramsal İçerik	24
II.1.1. Okuma ve Okuma Alışkanlığının Amacı	30
II.1.2. Okuma ve Okuma Alışkanlığının İşlevleri.....	32
II.1.3. Okuma ve Okuma Alışkanlığının Yararları.....	33
II.1.3.1. Okuma Alışkanlığı ve Okuryazarlık Arasındaki Bağlantı	38
II.1.3.2. Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürü Arasındaki Bağlantı.....	41

II.1.4. Okuma Alışkanlığının Yaratılması ve Geliştirilmesinde Güdüleme	43
II.1.4.1. Güdüleme: Kavramsal İçerik.....	44
II.1.4.2. Okuma Alışkanlığı ve Güdüleme Arasındaki İlişki	46
II.2. Eğitim ve Okuma Alışkanlığı	48
II.2.1. Eğitim: Kavramsal İçerik.....	48
II.2.2. Eğitim, Eğitim Programları ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki	54
II.2.3. Okul ve Aile Çevresi ile Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki	58
II.2.3.1. Ebeveynlerin Okuma Algıları; Alışkanlıkları ve Yaklaşımları	58
II.2.3.2. Okul Yönetiminin Okuma Algıları, Bilgi Erişim ve Okul Kütüphanelerine İlişkin Bilgi Altyapısı ve Yaklaşımı	60
II.2.3.3. Öğretmenlerin Okuma Algıları, Bilgi Erişim ve Okul Kütüphanelerine İlişkin Bilgi Altyapısı ve Yaklaşımları.....	61

III. BÖLÜM: OKUMA ALIŞKANLIĞI VE OKUL KÜTÜPHANELERİ

III.1. Okul Kütüphaneleri: Kavramsal İçerik	64
III.2. Okul Kütüphanelerinin Sunduğu Hizmetler.....	71
III.3. Okul Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığına Etkisi	76
III.4. Okul Kütüphanelerinde Okuma Rehberliği.....	79
III.4.1. Okuma Alışkanlığında Okul Programı ve Okul Yönetiminin Rolü	80
III.4.2. Öğretmen Rehberliği	82
III.4.3. Okul Kütüphanecisi Rehberliği	85
III.4.4. Öğretmen/Okul Kütüphanecisi ve Okul Yönetimi İşbirliği	87

IV. BÖLÜM: OKUL KÜTÜPHANELERİ VE OKUMA ALIŞKANLIĞINA ETKİLERİNE İLİŞKİN KULLANICI ARAŞTIRMASI VE OKUMA ALIŞKANLIĞI İLE KÜTÜPHANE KULLANIMINA YÖNELİK EĞİTİM ÇALIŞMASI

IV.1. Okul Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığına

Etkilerine İlişkin Kullanıcı Çalışması	89
V.1.1. Giriş	89
IV.1.2. Kapsam ve Metodoloji.....	89
IV.1.3. Bulgular ve Analiz	91
IV.1.3.1. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları ve	
Okul Kütüphanelerini Kullanma Durumları	91
IV.1.3.2. Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Altyapısı ve Çocuklarını	
Kütüphane Kullanımına Yönlendirici Çabaları.....	108
IV.1.3.3. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı, Kütüphane Kullanma	
Durumları ve Öğrencileri Yönlendirme Yönündeki Çabaları.....	113
IV.1.3.4. Okul Yönetiminin Okuma Alışkanlığı ve	
Okul kütüphanelerine İlişkin Bulguları.....	121
IV.1.4. Değerlendirme ve Yorum.....	123
IV.2. Okuma Alışkanlığı, Etkili ve Eleştirel Okuma,	
Kütüphane Kullanımını Etkin Kılma Yönünde Verilen	
Eğitim Çalışması ve Ön Test – Son Test Uygulaması	142
IV.2.1. Eğitim Çalışması	142
IV.2.2. Ön Test – Son Test Uygulaması	144
V. BÖLÜM: SONUÇ	171

EKLER:

1. EK: Öğrencilere Ait Anket Formu	176
2. EK: Öğretmenlere Ait Anket Formu	180
3. EK: Okul Yönetimine Ait Anket Formu	183
4. EK: Ön Test – Son Test Soruları	184
5.EK: Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Eğitim Çalışması (CD-ROM). bkz. Arka dış kapağın içi	

KAYNAKÇA	186
ÖZET	202
SUMMARY	204

TABLOLAR LİSTESİ

1.Tablo: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	91
2. Tablo: Öğrencilerin Yaş Dağılımları	93
3. Tablo: Öğrencilerin Sınıf Dağılımları	94
4. Tablo: Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumu	96
5. Tablo: Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı	97
6. Tablo: Öğrencilerin Okumayı Sevme Durumları	99
7. Tablo: Öğrencilerin Okuma Sıklıkları	100
8. Tablo: Öğrencilerin Okumama Sebepleri	102
9. Tablo: Günlük Yaşamda Okul Dışında Çalışarak Vakit Geçirenler	103
10. Tablo: Günlük Yaşamda Kitap Okuyarak Vakit Geçirenler	103
11. Tablo: Günlük Yaşamda Televizyon İzleyerek Vakit Geçirenler	104
12. Tablo: Günlük Yaşamda Oyun Oynayarak Vakit Geçirenler	104
13. Tablo: Günlük Yaşamda Gezerek Vakit Geçirenler	104
14. Tablo: Günlük Yaşamda Ders Çalışarak Vakit Geçirenler	104
15. Tablo: Öğrencilerin Kendi Okuma Durumlarına İlişkin Algıları	105
16. Tablo: Okullarda Kütüphane Varlığı	106
17. Tablo: Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Durumları	107
18. Tablo: Öğrencilerin Kardeşe Sahip Olup Olmadıkları Durumu	109
19. Tablo: Ailelerin Aylık Geliri	109
20. Tablo: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları	110
21. Tablo: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları	111
22. Tablo: Öğrencilerin Ailelerinin Çalışma Durumları	112
23. Tablo: Ailede Düzenli Kitap Okuma Durumu	113

24. Tablo: Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları	114
25. Tablo: Öğretmenlerin Branş Durumları	114
26. Tablo: Öğretmenlerin Günlük Yaşamlarına Okuma Durumları	115
27. Tablo: Öğretmenlerin Bireysel Gelişimleri İçin Okuma Sıklıkları	116
28. Tablo: Öğretmenlerin İş Yaşamları İçin Okuma Sıklıkları	118
29. Tablo: Öğretmenlerin Kendi Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Durumları .	119
30. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığı Kazandırma Çabaları.....	121
31. Tablo: Annenin Eğitim Durumu ve Kitap Okuma İlişkisi	124
32. Tablo: Babanın Eğitim Durumu ve Kitap Okuma İlişkisi	125
33. Tablo: Öğrencilerin Kütüphaneye Yönlendirilme ve Kütüphane Kullanma Durumları	126
34. Tablo: Öğrencilerin Kütüphaneye Yönlendirilme ve Okul Kütüphanelerini Kullanma Durumları	127
35. Tablo: Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Seviyesinin Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi	129
36. Tablo: Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Kazandırmak için Çalışmalarda Bulunmasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi.....	130
37. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane kullanımı Konusunda Bilgilendirmeleri ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları.....	131
38. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanmaya Teşvik Etmeleri ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları	132
39. Tablo: Günlük Yaşamlarında Okul Dışında Çalışan Öğrencilerin Okuma Düzeyi İlişkisi	133
40. Tablo: Okulda Kütüphane Bulunma Durumu ve Okuma Düzeyi İlişkisi	135
41. Tablo: Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları Kazandırmak için Çalışmada Bulunmalarının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi....	136
42. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanmaya Teşvik Etmeleri ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları	137
43. Tablo: Öğretmenlerin Kütüphane Kullanımına Teşvik Etmesi ile Kütüphaneye Yönlendirme İlişkisi	138

44. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanımı Konusunda Bilgilendirme Durumları ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları.....	139
45. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Konusunda Bilgilendirmesi Durumu ile Öğrencilerin Yönlendirilmesi Durumu İlişkisi.....	140
46. Tablo: Ön Test-Son Test Öğrencilerde Okumanın Gerekliliği Algısı	144
47. Tablo: Ön Test-Son Test Okumanın Olaylara Bakış Açısını Etkileme Durumuna Yönelik Algıları	146
48. Tablo: Ön Test-Son Test Okumanın İnsanları ve Dünyayı Anlamayı Etkilemesine Yönelik Algıları.....	147
49. Tablo: Ön Test-Son Test Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Durumu.....	148
50. Tablo: Ön Test-Son Test Öğrencilerin Öğrencilerin Okul Kütüphanelerinde Bilgi Bulunabilirliğine Yönelik Algıları.....	149
51. Tablo: Ön Test-Son Test Öğrencilerin Araştırmalarda Tek kaynağın Yeterliliği Konusundaki Algısı	150
52. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kendilerine Ait Kitaplık İsteme Durumları.....	151
53. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Araştırmalarda Referans Gösterilmesinin Etik Açısından Önemliliği Konusundaki Algısı	153
54. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kütüphane Kataloglarından Başlığı Bilinen Kaynaklara Erişilebilmesine Yönelik Algıları	154
55. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Referans Göstermeyi Bilme Durumları.....	155
56. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin İçindekiler Bölümünü İncelemenin Konuyu Anlama Açısından Önemliliği Konusundaki Algısı	157
57. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Sadece Kitapları Bilgi Kaynağı Olarak Görme Durumları	158
58. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Okurken Bilmediği Terimleri Araştırma Durumları.....	159
59. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kitap İçeriğindeki Bilgilerin Doğruluğunu Önemli Bulup Bulmamasına Yönelik Algıları	161

60. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Katalogdan Yazarı Bilinen Kaynaklara Ulaşılabilirliği Yönündeki Algıları.....	162
61. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kütüphane Kataloglarından Yazarını ve Başlığını Bilmediği Kaynaklara Ulaşılabilirliği Yönündeki Algıları	163
62. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kütüphanenin Sadece Okuma için Varolduğu Yönündeki Algıları.....	164
63. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Bilgi Kaynağı Künyesindeki Bilgileri Bilip Bilmeme Durumları	165
64. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kaynakça İçeriğini Bilmeleri Durumu.....	166
65. Tablo: Ön test- Son Test Öğrencilerin Araştırma Yaparken Katalog Kullanmayı Gereksiz Görme Durumları.....	167
66. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Referans Göstermeyi Önemli Görme Yönündeki Algıları	169

GRAFİKLER LİSTESİ

1. Grafik: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	92
2. Grafik: Öğrencilerin Yaş Dağılımları	93
3. Grafik: Öğrencilerin Sınıf Dağılımları	95
4. Grafik: Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumu	96
5. Grafik: Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı	98
6. Grafik: Öğrencilerin Okumayı Sevme Durumları	99
7. Grafik: Öğrencilerin Okuma Sıklıkları	101
8. Grafik: Öğrencilerin Okumama Sebepleri	102
9. Grafik: Öğretmenlerin Branş Durumları	115
10. Grafik: Öğretmenlerin Bireysel Gelişimleri için Okuma Sıklıkları	117
11. Grafik: İş Yaşamı için Okuma Sıklığı	118
12. Grafik: Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Durumları	120

I. BÖLÜM: GİRİŞ

I.1. Araştırmanın Önemi

Gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşabilmenin koşullarından birisi de toplum bireylerinin, okuma kültürüne sahip olması gerekliliğidir. Ülkemizde; araştıran, öğrenen ve okuma isteği duyan bireylerin az olması, okuma alışkanlığı edinmemiş ve okumayı sevmeyen bir kuşak yetişmesinin sonucu olarak görülebilir.

Aile yanında ilkokul sıralarında başlayan okuma eğitimi ve okuma alışkanlığı ile birlikte araştıran, okuyan, düşünen, eleştirel düşünen ve eleştirel okuryazar bir toplum oluşturulabilir. Bu sorumluluk aile, ilköğretim öğretmenleri, okul yönetimi ve okul kütüphanecilerine aittir.

Ülkemizde, okul kütüphanelerinin birçok açıdan yetersizliği, eğitimin temel sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarımızın birçoğunda okul kütüphaneleri bulunmasına karşın, bu kütüphaneler niteliğini kaybetmiş sadece kitapların bulunduğu, hizmete sunulmaktan ziyade korunduğu küçük kullanışsız odalar şeklindedir. Daha da önemlisi çoğunda okul kütüphanecisi bulunmamaktadır. Özellikle, köylerde bulunan ilköğretim okulları ele alındığında ve bu okullarda eğitim gören öğrencilerin yaşam koşulları, şehirlerde öğrenim gören öğrencilere göre, birçok olanaktan yoksun olmaları gibi koşullar düşünüldüğünde; köy ve kırsal yörelerde bulunan okul kütüphanelerinin görev ve sorumluluklarını, mümkün olan en etkin biçimde yerine getirmesi gerekliliğinin önemi göz ardı edilemez. Bu sebeple çalışmada, köylerde bulunan ilköğretim okullarında yer alan okul kütüphanelerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmesi ve her anlamda okuryazar kılma

konularında nasıl destek olabileceği ve bu bağlamda hangi programların geliştirilebileceği konusu araştırılmak istenmiştir. Çünkü köy okullarındaki okul kütüphaneleri ve kütüphanecilerinin varlığının, öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırma ve kütüphane kültürü oluşturma konularında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

I.1. Araştırmanın Amacı

Köylerde yaşayan çocukların, özellikle okuma ve öğrenme açısından, imkânlarının sınırlılığı ve yokluğu bilindik bir gerçektir. Bu öğrencilerin, okuma alışkanlığı kazanabileceği ortamlar düşünüldüğünde, ilk akla gelen yerler, onların ailesi ve okul çevresidir. Bu bağlamda, okuma alışkanlığı düzeyi düşük olan bir ülkede, okumayan ebeveynlerin bulunduğu bir ailede; çocuğa okuma ve kütüphane sevgisi, okuma sevgisi, okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanma becerisi kazandıracak yerin aile olduğunu düşünmek uzak düşmektedir.

Çocukların yaşamlarında, aileden sonra rol model aldığı grup, eğitim sürecinde karşılaştıkları öğretmenlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, okuma alışkanlığı ve okuma kültürünü edinmeleri konusunda, öğrenciler açısından önemli katkıları bulunmaktadır. Oysa öğretmenlerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bulguların pek iç açıcı olmadığı görülmektedir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010, 24.s.). Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal ve kültürel yönden gelişimlerini sadece kütüphanecilere ya da sadece öğretmenlere bırakmak yerine; okul yönetimi, kütüphaneci ve öğretmen işbirliği çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir. Bireylerin ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde kazandıkları okuma alışkanlığının, yaşam boyu öğrenme sürecinde çok önemli bir unsur olduğu da unutulmamalıdır.

Bu doğrultuda araştırmada temel olarak; okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve okul kütüphanelerinin katkısı; eğitim süreci ve okuma alışkanlığı arasındaki bağlantı; çocuğun kişisel gelişimi ve eğitim yaşamında önemli değişkenler olan; ebeveyn, okul ve öğretmenin, ona okuma alışkanlığı kazandırma konusunda katkısı ve güdüleme çabalarının önemi; her bir değişkenin kendi okuma kültürü algıları durumları ve değişkenler arasında kurulacak işbirliği konuları kuramsal düzlemde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Tez kapsamında, kuramsal bilgilerin yanında; ülkemiz gerçeklerinde köy okullarında öğrencilerin okuma kültürü durumları, okuma algıları, okuma alışkanlıkları, bilgi arama davranışları, kütüphanelerden yararlanma durumları ile öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığını geliştirmeleri yönünde gösterdikleri çabaya ilişkin saptamalarda bulunma isteği ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları sürecinde ebeveyn, öğretmen, okul yönetiminin katkısı ve etkisini belirlemek gereği de duyulmuştur. Bu doğrultuda pratik düzlemde bilgi edinmek üzere “kullanıcı araştırması” (user survey) yapılması gerekli görülmüştür.

Ayrıca araştırmacı olarak, tez çalışması kapsamında; okuma sevgisi, okuma kültürü, okuma alışkanlığı, etkili okuma yöntemleri, kütüphane kültürü, kütüphanelerden yararlanma yöntemleri konularında, köy ilköğretim okullarında eğitim gören öğrencilere nasıl katkıda bulunabileceği sorusuna da yanıt aranmak istenmiştir. Bu doğrultuda, bir eğitim programının sunulması uygun görülmüş ve verilecek olan eğitim çalışmasının nasıl organize edilmesi gerektiğine yönelik “yöntem” araştırmasına gidilmesi gereği duyulmuştur.

Böylece, yukarıda belirlenen araştırma problemlerine dayalı olarak kuramsal ve pratik düzlemde aşağıda sunulan sorulara yanıt bulunmak istenmiştir.

- Okul kütüphaneleri okuma alışkanlığı kazandırma aşamasında etken midir?
- Okul kütüphanelerinin kullanımlarını arttırmada ve okuma alışkanlığı kazandırmada, öğrencinin öğretmen ile arasındaki işbirliği etken midir?
- Okuma alışkanlığı kazandırılmasında ve okul kütüphanelerinin etkili bir şekilde kullanılmasında, öğrencilerin ebeveynlerinin, öğretmenlerinin, okul yönetiminin yaklaşımları ve bilinç düzeyi etken midir?
- Ülkemiz gerçeklerinde, köy ilköğretim okullarında eğitim gören öğrencilerin okuma kültürü ve kütüphane kültürü hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin iş yaşamları ve günlük yaşamlarındaki okuma durumları ne düzeydedir?
- Öğrencilerin okuma algıları ve okuma kültürleri hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin kütüphane kullanma durumları nedir?
- Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları, öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma durumlarında etkili midir?
- Öğrencilerin, okul kütüphanelerinde, aranan bilgilerin bulunabilirliği konusundaki görüşleri ne yöndedir?
- Öğrencilerin, günlük yaşamlarında, okul dışında çalışmaları, okuma durumlarını olumsuz yönde etkiler mi?

1.1. Araştırmanın Hipotezi

“*Araştırmanın Amacı*” başlığında sunulan, araştırma problemlerine dayalı biçimde oluşturulan, temel ve alt hipotezler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın dayandığı 2 temel hipotez bulunmaktadır. Bunlardan biri;

- “Okul kütüphanelerinin varlığı ve öğretmenlerin okul kütüphanelerini kullanma yönündeki güdüleme çabaları, öğrencilerin okuma alışkanlığını ve kütüphane kullanma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir.”

Diğeri ise;

- “Öğrencilere etkili okuma yöntemleri ve kütüphane kullanımı konularında verilecek eğitim, onların okuma kültürünü ve kütüphane kültürünü olumlu yönde etkileyecektir.

Temel hipotezler kapsamında oluşturulan alt hipotezler şunlardır:

1. Öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ile ebeveynlerin eğitim durumları ve bu konudaki tutumları arasında organik bir bağ vardır.
2. Kütüphaneci ve öğretmen arasındaki işbirliği, okuma alışkanlığı seviyesini olumlu yönde etkilemektedir.
3. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyleri, öğrencilerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir.
4. Köylerde bulunan ilköğretim okullarında, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sorumlulukları, onların okumalarına engel olmaktadır.

5. Öğretmenlerin okuma alışkanlığını edinme ve kütüphanelerden yararlanma konularında gösterdikleri çaba, öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir.
6. Kütüphane kullanma alışkanlığını edinilmesinde öğretmenlerin olumlu yönde katkısı bulunmaktadır.
7. Köy ilköğretim e orta öğretim okullarında okuma düzeyinin düşük olması, okuma dolayısıyla okul kütüphanesine ilgiyi azaltmaktadır. Bunun nedeni de okul kütüphanelerinin yeterli hizmet verememesinden kaynaklanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Kapsamı

Tezin kuramsal düzeyde konu açısından kapsamı; okuma ve okuma alışkanlığı, eğitim ve okuma alışkanlığı, okuma kültürü, okul ve aile çevresi ile okuma alışkanlığı, okul kütüphaneleri, okuma alışkanlığının yaratılması ve geliştirilmesinde güdüleme, okuma alışkanlığının yaratılması ve geliştirilmesinde öğretmenlerin, okul yönetiminin, ebeveynlerin ve okul kütüphanecilerinin algıları ve yaklaşımlarıdır.

Araştırmada ele alınan konu bağlamında, tekrara düşmemek adına ve konunun ele alınmayan bir yönünü araştırma isteği ile ülkemizde lisansüstü düzeyde daha önce yapılmış çalışmaları saptama gereği duyulmuştur. Bu doğrultuda *YÖK Ulusal Tez Merkezi Veritabanı*, bölümlerimizin bulunduğu üniversitelerin kapsamında olduğu; *Ankara Üniversitesi Çevrimiçi Kütüphane Katalogu*, *Hacettepe Üniversitesi Çevrimiçi Kütüphane Katalogu*, *İstanbul Üniversitesi Çevrimiçi Kütüphane Katalogu*, *Marmara Üniversitesi Çevrimiçi Kütüphane Katalogu* taranmış ve toplam 20 yüksek lisans, iki doktora tezine

erişilmiştir. Yüksek lisans çalışması olarak, aşağıda sunulan tezlerin varlığı tespit edilmiştir.

- Sözman, Nezihe (1968). Okul Kütüphaneleri
- Olpak, Gamze (1971). Okul Kütüphaneleri ile Okuyucu Arasındaki İlişkiler
- Çetin, Kadir (1981). Okul Kütüphaneleri ve K.K.K. Bağlı İstanbul'daki Orta Dereceli Askeri Okul Kütüphaneleri
- Oğuz, Tülay (1988). Kütüphanecilik Alanında Proje Uygulamaları ve Bir Örnek: Knapp
- Bayram, Olcay (1990). İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yeni Mahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti
- Ergün, Muammer (1990). İlk ve Orta Öğretimdeki Okul Kütüphanelerinin Durumu, Yönetimi ve Kullanımlarında Karşılaşılan Güçlükler
- Yılmaz, Bülent (1990). Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi
- Devrimci (Künyeli), Halise (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi
- Tuğlu, Ayhan (1993). Okul Kütüphanesi ve İstanbul'daki Özel Okul Kütüphaneleri
- Kavuncu, Emine (2001). Özel İlköğretim Okulu Kütüphanelerinde Kullanıcı Eğitim Programlarının Geliştirilmesi
- Zenginer Çapar, Nuran (2001). Okul Kütüphanelerinde Bilgi Hizmeti ve Bir Anket

- Atakan, Aydın (2004). Okul Kütüphanelerinin Çağdaş Eğitime Katkısı ve Yasal Dayanaklar Açısından Türkiye’deki Durum
 - Çetinkaya Çiçek, Songül (2004). Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı
 - Bekar, Ülkü (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailelerin Rolü
 - Tuna, Melike (2005). Ankara’daki Üniversitelere Bağlı Bazı Özel İlköğretim Okul Kütüphanelerinde Derme Geliştirme
 - Cevizbaş, Sevim (2006). Okul Kütüphanecisi ve Öğretmen Arasındaki İşbirliğinin Özellikleri
 - Keleş, Özgül (2006). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi
 - Bayis, Sibel (2010). 4. 5. 6. Ve 7. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi
 - Öçalan, Ayşen (2010). Halk Kütüphaneleri ve Okul Kütüphaneleri Arasındaki İşbirliği
 - İleri Yüksel, Filiz (2011). Okul Kütüphanelerinde Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi ve Bir Örnek: Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu
- Doktora çalışması olarak ise aşağıda sunulan tezlere erişilmiştir.
- Soysal, Özer (1964). Eğitimde Kütüphane
 - Önal, H. İnci (1992). Bilgi Gereksinimlerinin Karşılanması ve Okul Kütüphaneleri

Tezlerin içeriklerine bakılarak bir değerlendirme yapılmıştır. Bayram (1990), ilköğretim çağı çocuklarının okuma alışkanlıklarını halk kütüphaneleri ve gezici kütüphane bağlamında ele almıştır. Keleş (2006), okuma alışkanlığı konusunu, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri kapsamında ele almıştır. Yılmaz (1990), okuma alışkanlığını halk kütüphanesi bağlamında, Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi örneğinde ele almıştır. Ergün (1990), okul kütüphanelerinin durumlarını, yönetimleri ve sorunlarını ele almıştır. Önal (1992), bilgi gereksinimlerinin karşılanmasında okul kütüphaneleri konusunu araştırmıştır. Tuna (2005), özel okul kütüphanelerinde derme ve geliştirme konusunu incelemiştir. Kavuncu (2001) araştırmasını, okul kütüphanelerindeki kullanıcı eğitimi kapsamında ele almıştır. İleri (2011), okul kütüphanelerinin, bilgi okuryazarlığı kazandırma işlevini incelemiştir. Öçalan(2010), halk kütüphaneleri ve okul kütüphaneleri arasındaki işbirliğinin önemi üzerinde durmuştur.

Gerçekleştirilen bibliyografik tarama ve değerlendirme sonucunda, ülkemizde lisansüstü düzeyde, köylerde bulunan ilköğretim okullarındaki okul kütüphaneleri, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okuma alışkanlığı, okuma algıları ve kütüphane kullanım durumları ile ilgili bir tezin bulunmadığı saptanmıştır. Böylece araştırmada; okuma alışkanlığı ve okul kütüphaneleri açısından, köylerdeki durumun incelenmesi; hem köylerdeki duruma dikkat çekmenin hem de orada yaşayan öğrencilere kitaplar ve kütüphaneler konusunda farkındalık yaratmanın yerinde olacağı düşünülmüş, ayrıca pratik düzlemde yönetilecek araştırmanın, coğrafi alan açısından da köylerde gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Ülke gerçeklerinde, “*pratik düzlemde durum nedir?*” sorusuna yanıt bulmak için alan araştırması yapılmıştır. Alan araştırması kapsamında, köy ilköğretim

okullarında, kullanıcı araştırması; eğitim, eğitim öncesi ve sonrası değerlendirme çalışması bizzat köylere gidilerek gerçekleştirilmiştir.

Maddi sınırlılıklar, uygulama güçlüğü, zaman sınırlılığı ve coğrafi uzaklık koşulları dikkate alındığında, araştırmanın Türkiye ölçeğinde gerçekleştirilmesinin güçlüğü düşünülmüş ve bir il bazında derinlemesine araştırma yapılması uygun görülmüştür. Kastamonu ili merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okul sayısını belirlemek için Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okul listesini veren Excel tablosu verileri alınmıştır. Verilere göre, Kastamonu'da toplam 72 köy okulundan 12'sinin merkeze bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşım güçlüğü nedeniyle bir okul, bir okul da okul yönetiminin destek olmaması sebebiyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Sonuç olarak, ayrıntısı "yöntem" başlığında görüleceği üzere 10 okul araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki toplam öğrenci sayısı; 2.211, öğretmen sayısı; 113'dür. Kullanıcı araştırmasına, okumayı yeni öğrendikleri için birinci ve ikinci sınıf öğrencileri alınmamıştır ve böylece kullanıcı araştırması kapsamına alınan öğrenci sayısı; 1680 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı sırada, kimi öğrencilerin okulda bulunmaması, kimi öğrencilerin ise sınavda olması sebebiyle 929 öğrenciye anket uygulanmış, ancak bunların 818'i değerlendirme kapsamına alınmıştır. Çünkü 111 anket, soruların boş bırakılması ya da bir soruya birden fazla seçenek işaretlenmesi sebebiyle değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırma kapsamında, toplam 10 okulda 113 öğretmen bulunmaktadır. 113 öğretmenden kullanıcı araştırmasına dahil olmak isteyen 54 öğretmene anket formları dağıtılmış, hatasız biçimde hepsi geri alınmıştır.

Okul yönetimi bazında gerçekleştirilen kullanıcı araştırmasına, araştırmanın yapıldığı zaman diliminde ulaşılamayan iki okul yöneticisi dışında, toplam sekiz okul yöneticisi katılmıştır.

Kullanıcı araştırması yanında tezin, özellikle ikinci temel hipotezinde sunulan “Öğrencileri etkili okuma yöntemleri ve kütüphane kullanımı konularında verilecek eğitim, onların okuma kültürünü ve kütüphane kültürünü olumlu yönde etkileyecektir.” önermesini sınamak üzere araştırmacı tarafından gerçekleştirilen eğitim çalışması ve bu çalışmanın etkisini ölçmek için “ Kurucaören İlköğretim Okulu” nda ayrıca deneysel çalışma yapılmış, çalışma ön test- son test araştırması ile ölçümlenmiştir. Bütün okullarda araştırmanın uygulanamayacağı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, hem okul kütüphanesinin bulunması hem de coğrafi yakınlığı bulunması sebebiyle adı geçen okul seçilmiş ve çalışma gerçekleştirilmiştir.

I.3. Araştırmanın Metodolojisi

Tezde kuramsal ve pratik düzlemde bir dizi yöntemler içeren metodoloji kullanılmıştır. Bu yöntemlerin kullanımında, aşağıda sunulan aşamalar gerçekleştirilmiştir:

1. Konu bağlamda kuramsal temellerin oluşturulması için *belgesel tarama* yöntemi,
2. Ülkemiz gerçeklerinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin; okuma algıları, kütüphane kullanımları konularında veri toplamak ve bilgi elde etmek amacıyla ve okul yönetiminin okul kütüphanesi algılarını ölçmek amacıyla *kullanıcı araştırması*,

3. Öğrencilerin, kitap ve kütüphane konusundaki düşüncelerini öğrenmek ve onları bu konuda bilgilendirmek amaçlı *eğitim çalışması*,
4. Okuma ve kütüphane kullanımı ile ilgili verilen eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığını ölçmek için *ön test- son test tekniği* kullanılmıştır.

1- Konu bağlamında kuramsal temellerin oluşturulması için *belgesel tarama*

yöntemi: Çalışma için öncelikle kuramsal temellerin atılması gerektiğinden, “*okuma alışkanlığı*”, “*okul kütüphaneleri*”, “*okuma*” ve “*eğitim*” konularında belgesel tarama yapılarak kuramsal bilgiler elde edilmiştir.

“Belgesel tarama; belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır” (Karasar,2009, 183.s.). Belgesel tarama yöntemi ile ayrıntısı, kapsam ve kaynaklarda sunulan yerli ve yabancı kaynaklara erişilmiş ve çalışmanın amacı kapsamında değerlendirilmiştir.

- 2- Ülkemiz gerçeklerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin, okuma algıları, kütüphane kullanımları konularında veri toplamak ve bilgi elde etmek amacıyla, ayrıca okul yönetiminin okul kütüphanesi algılarını ölçmek amacıyla *kullanıcı araştırması yöntemi*:** Ülkemiz gerçeklerinde, köy ilköğretim okullarında eğitim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı konularında veri toplamak ve bilgi elde etmek amacıyla kullanıcı araştırması yapılmıştır. Kullanıcı araştırması ayrıca, araştırma kapsamındaki okul kütüphaneleri hakkına veri toplamak amacıyla okul yöneticilerine de yapılmıştır. Bu doğrultuda “alan araştırması yöntemi” kullanılmıştır.

“Alan araştırması; kütüphane dışında, birinci el veri toplamak amacıyla, kendi doğal ortamında gerçekleştirilen araştırmalardır. Alan araştırmalarında anket formlarının oluşturulması, deneklerin seçimi ve anketlerin uygulanması en önemli süreçlerdir” (Arıkan, 2007, 84.s.). Alan araştırmasında, veri toplama tekniği olarak “anket” tekniğinden yararlanılmıştır. Böylelikle öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin araştırma kapsamında yer alan konular hakkında görüşleri alınmış ve durum saptaması yapılmıştır.

Anket tekniği, farklı konularda bilgi edinmek üzere uygulanan, sistematik gözlem ile ulaşılamayacak verilerin karşılıklı soru-cevaplar ile bilgi toplanması sürecidir (Baş, 2001, 11.s.).

Veri toplamak için gerçekleştirilen anketleri uygulamak amacıyla, örneklem alınan Kastamonu ilindeki merkeze bağlı köy ilköğretim okullarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesi incelenerek okul sayıları elde edilmiştir (Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012)

Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesinden bilgileri alınan köy ilköğretim okullarının web sayfalarına bakılmış, ancak bilgilerin çoğunluğunun güncel tutulmaması sebebiyle, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gidilerek, ilköğretim okullarının sayıları, okullardaki öğrenci ve öğretmen sayıları elde edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde elde edilen verilerde; Kastamonu’da toplam 72 köy okulu bulunduğu; bu okullardan 12 tanesinin merkeze bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Merkeze bağlı olan köylerde bulunan 12 okuldan, ulaşım güçlüğü sebebiyle bir okul ve okul yönetiminin destek olmaması sebebiyle bir diğer okul kapsam dışında bırakılmış ve sonuç olarak 10 okula anket uygulanabilmiştir. Anket uygulanan okullar: *Kuzyaka İlköğretim Okulu, Kayı İlköğretim Okulu,*

Kaşçılar Mescit İlköğretim Okulu, Elyakut İlköğretim Okulu, Karas İlköğretim Okulu, Orgeneral Atilla Ateş İlköğretim Okulu, Şeker İlköğretim Okulu, Duruçay İlköğretim Okulu, Kurucaören İlköğretim Okulu, Karadere İlköğretim Okulu'dur.

Araştırma kapsamında bulunan okullarda toplam öğrenci sayısı; 2.211, toplam öğretmen sayısı; 113'dür. Anketler, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri okumayı yeni öğrendiklerinden bu yaş grubuna uygulanmamıştır. Araştırma kapsamına alınan okullarda, toplamda; 531, birinci ve ikinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Bu bağlamda, okullarda anket uygulanabilecek öğrenci sayısı; 1.680'e düşmektedir. Öğrencilere dağıtılan 1.618 anketten, araştırmacının anketleri uyguladığı zaman diliminde öğrencilerin sınavda olması veya okulda bulunmaması sebeplerinden dolayı 929 anket hatasız olarak geri dönmüştür. Öğrencilerden geri dönen 929 anketten, 818 anket değerlendirme kapsamına alınmıştır. 111 anket, soruların boş bırakılması veya bir soruya birden fazla seçenek işaretlenmesi sebeplerinden dolayı değerlendirilememiştir.

Okullardaki toplam öğrenci sayısı ile anket uygulanabilen öğrenci sayıları incelendiğinde; % 5'lik hata payında 1.680 evreni bulunan araştırmada, örneklem büyüklüğünün % 99 güven aralığında 476 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, 127.s.). Bu bilgiler ışığında, araştırmamızda 818 olan örneklem büyüklüğü % 99 güven aralığında geçerli olduğu söylenilebilir.

Öğrenciler için araştırmacı tarafından hazırlanan anket soruları, bir tanesi açık uçlu olmak üzere 30 sorudan oluşmaktadır. Sorulardan sekiz tanesi demografik içerikli, 22 tanesi ise okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile ilgilidir (bkz. 1. Ek).

Öğretmenler için araştırmacı tarafından hazırlanan anket soruları, araştırmacı tarafından anketlerin uygulandığı zamanda okulda bulunan ve anketi cevaplamaya istekli olan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki 10 okulda toplam 113 öğretmen bulunmaktadır. 113 öğretmen içinde 54 öğretmen ankete katılmış ve hepsinden geri bildirim alınmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin sayıları incelendiğinde; % 10'luk hata payında 113 evreni bulunan araştırmada, örneklem büyüklüğünün % 95 güven aralığında 53 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, 127.s.). Bu kapsamda, 54 öğretmene uygulanan anketlerin % 95 güven aralığında geçerli olduğu söylenebilir.

Öğretmenler için hazırlanan anket soruları, üç tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Anket kapsamında genel olarak, öğretmenlerin okuma alışkanlığı; öğrencilere, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda gerçekleştirdikleri çalışmalar ile ilgili sorular yer almaktadır (bkz. 2. Ek).

Okul yönetimi için araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularına, araştırmanın yapıldığı zaman diliminde okul yönetimine ulaşamadığı için 8 okuldan cevap alınabilmiştir. Hazırlanan sorular, üç tanesi açık uçlu olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Sorularda okul kütüphanesinin durumu ile ilgili bilgi almak ve yapılan çalışmalar konusundaki görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır (bkz. 3. Ek).

- 3- **Öğrencilerin kitap ve kütüphane konusundaki düşüncelerini öğrenmek ve onları bu konuda bilgilendirmek amaçlı eğitim çalışması:** Çalışmamızda ayrıca, öğrencilerin kitap ve kütüphane konusundaki düşüncelerini öğrenmek ve onları bu konuda bilgilendirmek, onlara okul kütüphanecisi tarafından verilmesi gerekli olan

bilgiler verildiğinde, onların bu konuya bakışlarını ölçmek amaçlı eğitim verilmesi uygun görülmüştür. Bu bağlamda, deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

“Deneysel araştırma yönteminde, gruplara ayrılmış veya tek grup halinde mevcut olan materyali herhangi bir işleme tabi tutmadan ölçmek, tartmak, saymak, görmek, tatmak, koklamak v.b. yollarla sağlanan bilgiler kaydetmek ya da aynı materyali bir işleme tabi tutmak suretiyle denemeler gerçekleştirilir, deney ve ölçüm verileri analiz edilerek sonuçlar değerlendirilir” (Arıkan, 2007, 81.s.).

Eğitim verilmeden önce, öğrencilere eğitimde verilmesi amaçlanan konular belirlenmiştir. Öğrenciler için hazırlanan sunumda; bilgi kaynağının ne olduğu, kitapların bizlere sağladığı faydalar, okumanın amaçları, okumanın sağladığı yararlar, eleştirel ve etkili okuma nasıl yapılır, bibliyografya, kitap künye düzeni, atıf gösterme, kütüphane türleri, kütüphanelerin yararları, kütüphanede kaynak bulma yöntemleri, katalog kullanımı gibi konulara yer verilmiştir.

Konuların belirlenmesi ve gereken sunumun hazırlanmasının ardından, anket uygulanması planlanan okullar incelenmiş ve hem coğrafi olarak yakınlığı hem de okul kütüphanesi bulunmasından dolayı *Kurucaören İlköğretim Okulu*’nda bu eğitim ve ön test- son testin uygulanmasına karar verilmiştir. Ayrıca, verilecek olan eğitimin daha sağlıklı olması ve öğrencilerin dikkatlerini daha fazla çekebilmek adına seçilen okulda 20 öğrenci eğitim ve değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Okul yönetimi ile gerekli görüşmeler yapılmış ve 19/10/2012 tarihinde öğretmenlerin rastgele biçimde seçtiği 20 öğrenci toplanarak eğitim verilmesi kararına varılmıştır. Eğitim öncesinde, öğrencilere ön test yapılarak, deney öncesi

öğrencilerin bilgileri alınmıştır. Seçilen 20 öğrenciye 45 dakika süren eğitim verilmiştir. (Eğitim çalışmasının içeriği için bkz. 5. Ek).

Ayrıca, öğrencilerin eğitime ilgisini çekebilmek amacıyla, onların ihtiyaçları olduğu düşünülen; defter, silgi ve kalem gibi hediyeler dağıtılmıştır. Verilen eğitim sırasında öğrencilerin sıkıldıkları fark edilmiş, eğitimi renklendirmek ve onları güdüleyebilmek adına şeker dağıtılarak tekrar eğitime odaklanmaları sağlanmıştır.

Eğitim sonrasında, aktif öğrenme yöntemleri uygulanarak, çocukların hem eğleneceği hem de kitaplara olan ilgisinin artacağı düşünülmüştür. Aktif öğrenme yöntemlerinin günümüzde kullanılması, eğitim anlayışının değişmesi yanında öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenmenin eğlenceli bir hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Yavuz, 2005, 6-7.ss.).

Bu doğrultuda, *Aktif Öğrenme Yöntemleri* ile ilgili kaynaklar incelenmiş, araştırma konusunda uygunluğu açısından kitap raporları oluşturma yöntemleri içerisinde sayılan yöntemlerden “*Hamburger Yöntemi*” nin uygulanmasına karar verilmiştir.

Hamburger yönteminde, okunan kitapla ilgili veriler, hamburgerin katlarını oluşturmaktadır. Hamburgerin her katı ayrı bir renkte olmaktadır ve farklı bilgileri içermektedir. Hamburgerin üst ekmeği; kitabın yazarı hakkında bilgi, hamburgerin marulu; kitabın genel bir özeti, domatesler; kitabın kahramanları, köfte; kitabın en önemli olaylarının olduğu zirve noktası, mayonez; kitabın en özel sahnesi, ketçap; kitapta yoğun geçen duygu sahneleri, ekmeğin alt bölümü ise kitabın devamı ile ilgili görüşlerin olduğu bölümleri oluşturmaktadır (Yavuz, 2005, 248.s.).

Okulda yapılan sunumun ardından, öğrencilere okunan kısa bir metin üzerinden hamburgerler oluşturulması istenmiştir. *Halide Edip Adivar*’ın “*Ateşten Gömlek*” isimli kitabından bir sayfalık metin, yönteminin uygulanması aşaması için seçilmiştir. Öğrencilere oyun oynanacağı, oyun kapsamında, daha önceden hazırlanan üzerinde hamburger katlarının bulunduğu dosya kağıdı dağıtılmış ve okunacak metin ile ilgili bilgilerin bu şekiller içine yazılacağı, bunlar yapılırken onlara yardımcı olunacağı bilgisi verilmiştir. Bu kapsamda, yazarla ilgili bilgilerin yazılabilmesi için, önceden araştırma yapılmış, bilgiler elde edilmiş, öğrencilere de yazarla ilgili bilgilerin araştırmacı tarafından kendilerine söyleneceği belirtilerek, bu deneyim sonucunda, daha etkili okuma yöntemini ve nasıl okuma yapılacağını öğrenecekleri anlatıldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Etkinliğin gerçekleşmesi için gösterilen bütün çabalara rağmen, etkinliğe katılım sağlanamamış ve öğrencilerin okuma motivasyonlarını düşürmemek, ayrıca okumaya karşı olumsuz yönde etkilenmemeleri için etkinliğin yapılmamasına karar verilmiştir. Ancak, öğrencilere iki hafta süre tanınarak, kitap okumaları rica edilmiştir. Okuma sonrasında, kitapların üzerlerinde bıraktıkları etki, gün içerisinde kaç sayfa okudukları ve hangi kitapları okudukları konularında günlük tutmaları istenmiştir (Mokhtari, Reichard ve Gardner, 2009, 612.s.). İki haftalık süreç sonunda öğrencilerden, okudukları kitaplar hakkında tuttıkları günlükler istendiğinde birçoğu evde unuttuğunu belirtmiştir. Öğrencilerle, okudukları kitaplar hakkında konuşulmuş ve eğitime katılan bütün öğrencilere ödül dağıtılarak güdülenmeye çalışılmıştır. Deneysel araştırmanın son aşamasında, son test uygulanarak, araştırma süreci sonuçlandırılmıştır. Günlük tutma yönetimi ile elde edilen verilere 4. Bölümde yer verilmiştir.

- 4- **Okuma ve kütüphane kullanımı ile ilgili verilen eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığını ölçmek için ön test- son test tekniği:** Verilen eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığını öğrenmek için deneysel yöntemlerden *Tek Grup Öntest - Sontest Desen* kullanılmıştır.

“Deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir” (Büyüköztürk, 2010, 198.s.). Oluşturulan ön test ve son test soruları, *Likert Ölçeğine* göre hazırlanmış 41 sorudan oluşmaktadır.

“Likert ölçeğinin amacı, bir ürün veya bir olay hakkında, kişilerin düşüncelerini bir yelpaze içerisinde sınıflandırmak ya da derecelendirmektir; aynı fikirde olmak, tamamen karşı olmak, kabul etmek, şiddetle reddetmek gibi soruyu cevaplayan kişiye 3, 5 veya 7 seçenek sunulmaktadır” (Arıkan, 2007, 132.s.).

Likert ölçeği 5’li olarak hazırlanmıştır ve seçenekler; *Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum* şeklinde düzenlenmiştir.

Ön test ve son test soruları, öğrencilerin sorular üzerindeki algılamalarının farklılık göstermemesi sebebiyle aynı sorulardan oluşturulmuştur; bir başka deyişle sorular üzerinde değişiklik yapılmamıştır (bkz. 4. Ek).

Anketlerin ve testlerin değerlendirilmesi için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0) programı kullanılmıştır. Ayrıca veri değerlendirme ve analizler için; Büyüköztürk’ün “ Bilimsel Araştırma Yöntemleri” (2010), Karasar’ın “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” (2009), Baş’ın “Anket” (2001) ve Eymen’in “ SPSS 15.0 Veri Analizi” (2007) kaynaklarından yararlanılmıştır.

1.3. Araştırmanın Düzeni

Çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. Bölümlerin içerikleri şu şekildedir;

Birinci bölüm; araştırmanın önemini, amacını, kapsamını, hipotezlerini, terminoloji ve kaynaklarını açıklayan giriş bölümüdür.

İkinci bölüm; araştırmanın okuma, okuma alışkanlığı ve eğitim kısmını teorik olarak açıklayan bölümdür. Bu bölümde; okuma ve okuma alışkanlığı ve eğitimin kavramsal içerikleri, okumanın yararları, amaçları, okuryazarlık, eğitim ve okuma alışkanlığı ilişkisi, okul ve aile çevresi ile okuma alışkanlığı ilişkisi, eğitim programları ve okuma alışkanlığı ilişkileri incelenmiştir.

Üçüncü bölüm; okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin teorik olarak incelendiği bölümdür. Bu bölümde; okul kütüphaneleri ve güdülemenin kavramsal içerikleri, okuma alışkanlığını yaratılması ve geliştirilmesinde güdülemenin önemi, okuma rehberliği konuları üzerinde durulmuştur.

Dördüncü bölümde ise çalışmanın uygulama bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde; öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimi üzerinde uygulanan kullanıcı çalışması verileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilere, etkili okuma, kütüphane kullanımı, kütüphane algıları, okuma algıları gibi konularında verilen eğitim, eğitim amacına ulaşp ulaşmadığını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen ön test- son test çalışması verilerine yer verilmiştir.

Beşinci bölüm ise çalışmanın sonuç bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde; yapılan çalışmalar ışığında yorumlamalar yapılarak çalışmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiştir ve bir sonuca varılmıştır.

1.4. Terminoloji

Okuma: “Bir metni özellikle içeriğini değerlendirmek, aktarmak, istediği mesajı anlamak için gözden geçirme, inceleme eylemi” (Cevizci, 2000, 245.s.).

Eğitim: “ Bir toplumun kültürünün, yani değer yargıları ile bilgi ve beceri birikiminin yeni kuşaklara aktarılması süreci; bu sürecin okul ve benzeri kurumlarda gerçekleştirilmesi faaliyet” (Cevizci, 2000, 108.s.).

Okul kütüphanecisi: Okullardaki kütüphaneleri organize etme düzenlemeden sorumlu, profesyonel kütüphanecidir (Prytherch, 2005, 618.s.).

Okul kütüphanesi: Öğrencilerin ve öğretmenlerin, fakat çoğunlukla öğrencilerin yararlanması için okullarda bulunan koleksiyondur (Prytherch, 2005, 618.s.).

Kütüphane Medya Merkezi: Çeşitli formatlardaki kaynakları, donanımlarını ve servislerini bulunduran, bünyesinde kütüphane medya uzmanı bulunan, okul içerisinde bir öğrenme alanıdır. Öğrenciler için bir öğrenme laboratuvar fonksiyonu bulunmaktadır. Okul kütüphaneleri için sık kullanılan bir terimdir (McCain ve Merrill, 2001, 113.s.)

Güdüleme: “Çeşitli isteklendiricilerle bireyi bir şey yapmak için harekete geçirme” (Demirtaş ve Güneş, 2002, 67.s.)

Okuryazarlık: “ Bireyin çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunları görmesi ve çözmesi, karar vermesi için bilgiye erişmek ve eriştiği bilgiyi değerlendirmek üzere okuma yazma yeteneklerini, bilgi merkezlerini ve bilginin kayıtlı olduğu ortamları bilgi akışına destek olan teknolojiyi kullanması” (Çapar ve Gürdal, 2001, 409.s.).

Okuma Alışkanlığı: “Bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir.” (Yılmaz, 2004, 116.s.).

1.5. Kaynaklar

Tezde, konu ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında daha önce yapılmış çalışmalara erişmek üzere bibliyografik tarama yapılmıştır. Bu doğrultuda, “*Araştırmanın Kapsamı*” başlığında ayrıntısı sunulduğu üzere YÖK Ulusal Tez Merkezi Veritabanı taranmış, 20 yüksek lisans ve iki doktora düzeyinde tez saptanmıştır. Bunun yanı sıra, konu bağlamında literatürde yer alan kitap, makale, kitapçı bölüm, bildiri vb. yayınlara erişmek üzere; “*okuma*”, “*reading*”, “*okuma alışkanlığı*”, “*reading habit*”, “*okul kütüphaneleri*”, “*school library*”, “*school library media center*”, “*eğitim*”, “*education*”, “*köy okulu kütüphaneleri*”, “*villiage school libraries*”, “*rural school libraries*”, “*güdüleme*” ve “*motivation*” terimleri ve bu terimler arasında ilişki kurularak, sorgu cümleleri oluşturulmuş ve gerek yurtiçi gerekse yurtdışı kaynaklı bibliyografik kaynaklar, veritabanları, tarama motorları ve kütüphane kataloglarından literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında, aşağıda sunulan kaynak ve bilgi erişim sistemleri kullanılmıştır.

Milli Kütüphane Çevrimiçi Kataloğu

Türkiye Makaleler Bibliyografyası 1952-

Ebrary

ScienceDirect

EbscoHost

Web of Science

Google Scholar

YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı

Ankara Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Kataloğu

Bilkent Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Kataloğu

Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Kataloğu

Türk Kütüphaneciliği 1952-

Bilgi Dünyası 2000-

Çalışma kapsamında terminolojik kaynak olarak, “*Encyclopedia of Library and Information Science*” (Kent, Lancour ve Daily, 1978), ve “*Harrod’s Librarians’ Glossary and Reference Book*” (Prytherch, 2005) kaynakları kullanılmıştır.

Tezin yazımında, *Ankara Üniversitesi Tez Yazım Yönergesi*, (Ankara Üniversitesi Tez Yazım Yönergesi, 2012) kaynakların atıflandırılması ve bibliyografik kimliklerin verilmesinde *APA (American Psychological Association) 2010* (APA, 2010) versiyonu kullanılmıştır.

II. BÖLÜM: OKUMA, OKUMA ALIŞKANLIĞI VE EĞİTİM

Tezin, “Okuma, okuma alışkanlığı ve eğitim” başlıklı bu bölümünde; okumanın kavramsal içeriği, okumanın yararları, amaçları işlevleri, okuma kültürü, okuryazarlık, eğitim ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki, eğitim programları, çevre ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki konuları üzerinde durulacaktır. Ele alınan bu konuların açıklanması, kavramsal içeriklerinin tanımlanması; “Okuma ve eğitim” konusunun anlaşılabilirliği açısından önemli görülmektedir.

II.1. Okuma ve Okuma Alışkanlığı: Kavramsal İçerik

Okuma eylemi yazının icadından önce de bulunmaktadır. Yazının icadından önce insanlar yaşadıkları mağaraların duvarlarına resimler ve figürler çizmekte ve bu figürlerin anlamlandırılması süreci ile yazılı iletişim kurmaktaydılar. Mağara duvarlarına çizilen bu figürler, bir okuma ve anlamlandırma sürecini içermektedir. Bu durumda okuma, sadece yazılı metinler için kullanılan bir kavram değildir.

Spink (1989, 1.s.), bir metni yazan kişinin bir mesajı işaretler kullanarak kodladığını, okuyucunun da bu mesajı çözdüğünü ve anladığını belirtmiştir. Okuma genel anlamda mesaj, iletim ve anlama süreçlerinden oluşmaktadır.

Genel anlamda okuma; yazılmış veya basılmış bir metni, yüksek sesle iletmek veya gözler ile algılamak, bir metni anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Kılıçlıoğlu, Araz ve Devrim, 1990, 504.s.).

Okumanın fiziksel eylem ve yorumlayıcı ya da anlam boyutu bulunmaktadır. (Kent, Lancour ve Daily, 1978, 99.s.). Fiziksel bir eylem olarak okuma, yazılı bir nesnenin gözler aracılığı ile anlamlandırılması ve göz hareketi süreci olarak değerlendirilmesidir.

Okuma, insanlık için yazmaya yardım eden ve mesajların iletilmesine yarayan eylemdir (Kent, Lancour ve Daily, 1978, 87.s.). Bireyler, bilgi aktarımını gerçekleştirebilmeleri, öğrenebilmeleri ve bu bağlamda yaşamlarını sürdürebilmeleri adına öğrenmeye ve bilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Okumak, insanların yaşamlarında bu süreci gerçekleştirebilmeleri adına önemli bir eylem olarak görülebilir.

. Kütüphanecilik alanında okuma kavramı, yazılı bir şeye göz atmak ve onu anlamak şeklinde tanımlanmıştır (Dictionary of Information..., 2006, 581.s.). Burada kullanılan “yazılı” kelimesi sadece harflerden oluşan yazı olarak ele alınmamıştır, bir yüzeye çizilen resimler, figürler kapsamında da düşünülmüştür.

Okuma farklı disiplinlerde farklı yaklaşımlarla açıklanmıştır. Örneğin eğitim alanının yaklaşımı, kütüphanecilik alanın yaklaşımına benzemektedir. Eğitim alanında okuma; “İletişime, anlaşılmaya yarayan; yazılı, basılı ya da bir nesneye oyulmuş simgelerin algılanması ve bunların anlamlarını kavrama” şeklinde verilmiştir (Öncül, 2000, 820.s.). Bu tanım bağlamında düşünüldüğünde, okuma eylemi insanlığın varoluşundan bu yana süregelen bir eylemdir diyebiliriz

Öncül (2000, 820. s.), yaptığı bir diğer okuma tanımı da; bir falcının yorumunun, bir müzisyenin notaları algılamasının, ressamın bir resmi yorumlamasının da okuma sayılabileceği şeklindedir.

Okuma kavramı ile ilgili eğitim alanında Cevizci (2010, 374 s.) tarafından yapılan bir tanımda ise; “yazılı sembollerin şifresini, anlamı türetme ve inşa etme amacıyla çözmekten meydana gelen karmaşık bilişsel sistem” şeklinde ele alınmıştır. Cevizci’nin bu tanımı, okumanın sadece sembollerle oluşmuş metinleri yorumlama anlamı taşıdığını vurgulamaktadır.

Okuma konusunda yapılan tanımlar incelenmiş ve çalışmamıza uygunluğu, ayrıca kavramsal olarak kütüphanecilik alanına yakınlığı itibariyle Cevizci'nin tanımı bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. Cevizci'nin okuma konusuna yaklaşımı şu şekildedir: Okuma, metin ve okuyucu arasında gerçekleşir ve bireyin daha önceki bilgi birikimi ve deneyimi okumayı şekillendirir. (Cevizci, 2010, 374 s.).

Birey bilgi birikimi ile metni yorumlar. Her bireyin bilgi birikimi ve deneyimi farklı olduğundan, bireyler okudukları metinleri farklı şekilde algılayıp değerlendirebilmektedir. Bu da bireyden bireye farklı yorumlamalara yol açmaktadır. Bir kişinin bir metinden anladığı ile başka bir kişinin anladığı farklı olabilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okumanın aslında bir süreçten oluştuğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Dökmen (1994, 9-10 ss.), okumanın birçok psikolojik süreci içerdiğini belirtmiş ve bu süreçleri ise şu şekilde açıklamıştır:

- Okuma bir iletişim sürecidir,
- Okuma bir algılama sürecidir,
- Okuma bir öğrenme sürecidir.

Bu süreçler, yazar ile okuyucu arasında gerçekleşen ve metnin anlamlandırılması sürecidir. Okur ve yazar arasında bir iletişim bulunmaktadır. Yazar düşüncelerini metin yoluyla okura iletir. Okur mesajı alır, algılar ve öğrenme süreci başlamış olur. Okumayı süreç olarak ele aldığımızda ise, karşımıza okumanın sosyolojik boyutu çıkmaktadır.

Yılmaz (1995, 326.s.), okumanın sosyolojik boyutunu ele almış ve okumanın sanayileşmiş ve kentleşme sürecini tamamlamış toplumlarda uygulanan bir

eylem olduğunu, yazılı kültürün bir sonucu olduğunu ayrıca toplumda bizleri yönlendirebilecek bir değer kazandığında gerçekleşebileceğini vurgulamıştır.

Okuma, bireylerin, sembolleri seslere dönüştürerek anlamlandırması sürecidir. Bu anlamlandırmalar sonucunda birey birşeyler öğrenir, bilgilenir ve kendini geliştirir. M.E.B.(2007, 10.s.), yayınladığı çalışmada okuma eylemini; “kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan eylem” şeklinde tanımlamıştır. Okumak, kişinin zihinsel gelişimine ve ruhsal gelişimine katkı sağlar.

Okumayan kişiler; analiz-sentez yapamayan, eleştirilemeyen, sorumluluk sahibi olmayan, yorum yapamayan bireyler olurlar (Ungan, 2008, 219.s.). Okuma ile ilgili Kimmel-Segel tarafından, 1983 yılında yapılan tanım ise şu şekildedir: “Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan birtakım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın, görsel işitsel söze dayalı işlem becerisi.” (Kimmel-Segel, 1983’den aktaran: Türkiye Çocuk Vakfı, 2006, 3.s.).

Okuma konusunda yapılan tanımlamalar incelendiğinde, okumanın psikolojik ve sosyolojik boyutlarının bulunmasının yanında, incelenen tanımlarda okumanın bireylerin algıları ile şekillendiği ve görsel bir eserin (metin, nota, resim...vb.) yorumlanması anlamına geldiği söylenilebilir. Ayrıca, okumanın sosyolojik ve psikolojik boyutu ele alındığında, gelişmiş toplumlarda okuma eyleminin daha fazla gerçekleştiği söylenilebilir. Okuma eyleminden, bireylerin davranışlarında farklılık yaratabildiği zaman, yararlarının ortaya çıktığını söylenilebilir.

Okumak, bireysel açıdan kişinin gelişmesini sağlarken, toplumsal açıdan da düşünen, sorgulayan, demokratik bireylerin yer aldığı bir toplum oluşmasını sağlar. Ancak böyle bir toplum ülkelerin gelişip, çağdaş ülkeler seviyesine ulaşmasına katkıda bulunabilir (Kurulgan ve Çekerol, 2008, 239.s.). Okumak hem süreç olarak hem de bir eylem olarak incelenmiştir. Okuma eylemini gerçekleştiren bireyler, okumalarını düzenli bir şekilde yaptıklarında, okuma alışkanlığı oluşmaktadır. Okuma alışkanlığının daha iyi anlaşılabilmesi adına, okuma alışkanlığının kavramsal açıdan incelenmesi gereği duyulmuştur.

Okuma alışkanlığı kavramı incelenmeden önce, alışkanlık kavramının açıklanmasına yarar görülmüştür. Alışkanlık; bir eylemin sürekli olarak tekrarlanması isteğidir. Alışkanlığın oluşabilmesi için, bir eylemin sürekli tekrarlanması gerekmektedir. Örneğin, çocuk yaşlardayken çocuklara öğretilen diş fırçalama, sürekli uygulandığı takdirde çocuklarda alışkanlık halini alır ve çocuk büyüdüğü zaman, bu eylemi gerçekleştirmeye devam eder. Türk Dil Kurumu Büyük Sözlüğü'nde alışkanlık sözcüğü şu şekilde açıklanmıştır;

“İç ve dış etkilerle eylem ve davranışların yinelenmesi, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, koşullanmış davranış ya da tepki biçimleri. Alışkanlıkların toplamı, insanın bir tür "ikinci doğası" nı oluşturur. Alışkanlık, bir yalınlaştırma olduğu, özel bir dikkat çabasını gereksiz kıldığı için düşünsel yükü azaltır; ancak düşünce ve davranışlarda bir katılaşma yarattığından bunların gelişimini engelleyici etkisi de vardır.” (Türk Dil Kurumu, t.y.)

Okuma alışkanlığı Yılmaz tarafından (2004, 116.s.), “Bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir.” şeklinde açıklamıştır.

Yılmaz’ın da belirttiği üzere; okuma alışkanlığı, bireylerin sürekli ve düzenli bir biçimde kitap okuması anlamına gelmektedir. Okumanın, alışkanlık olarak değerlendirilebilmesi için; okumanın sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bir zorunluluk sebebiyle değil bireyin içten gelen dürtüsüyle ve zevkle okuması gerekmektedir. Kişi, okuyamadığı zaman bu durumdan rahatsızlık duymalı ve bu eksikliği, günlük yaşantısında başka etkinliklerden vazgeçerek yerine getirmelidir. Eğer, televizyon izlemek ya da müzik dinlemek gibi etkinlikler ön plana geçiyor ve okuma zamanını alabiliyorsa tam olarak alışkanlıktan bahsetmek doğru olmayacaktır. Bu konunun bir örnekle açıklanması gerekirse; deniz kenarlarında kitap okuyan bireyler görürüz, birçoğu sadece kumsalda vakit geçirmek amaçlı okuma yapmaktadır. Tatilleri sona erdiğinde bu bireylerin kitap okumadığı gerçeği düşünüldüğünde, bir okuma alışkanlığından söz etmek doğru olmayacaktır. Yılmaz, ülkemizde okuma ve okuma alışkanlığı denildiğinde akla ilk gelen roman ve hikaye türünde yayınlar okunmasıdır gerçeğini vurgulamıştır (Yılmaz, 2010, s.y.). Bu bağlamda, deniz kenarında kitap okuyan bireylerin, genelde popüler roman, hikaye türünden kitaplar okuduğu yorumu yapılabilir. Fakat okuma ve okuma alışkanlığı denildiğinde, okunan şeyin türü değil, okuma sıklığı ve niteliği önemli olmaktadır. Sadece okumuş olmak için okumak, okuma alışkanlığı sayılamamaktadır. Okunan kitaba, eleştirel gözle bakabilmek ya da eleştirel gözle bakmayı öğrenebilmek, keyifle ve tutkuyla okuyabilmektir.

Okuma alışkanlığı kazanma süreci, uzun bir süreçtir. Bireylerin çocukluk yaşlarında başlar. İlkokulun ilk yıllarında yüksek sesle okumaya başlayan çocuk, son yıllara doğru, sessiz okumayı öğrenir. İlkokul yıllarını kitaplar ile geçiren çocuk, kitapları en iyi arkadaşları olarak algılar ve okuma alışkanlığı kazanmış olur (Alpay, 1991, 93.s.).

Okuma alışkanlığı sürecinin, ilkokulun ilk yıllarında kazandırılmaya başlanması, kalıcı bir okuma alışkanlığına dönüşmesi açısından önemli görülmektedir. Bu sebeple okuma alışkanlığının okullarda, eğitim hayatı içerisinde verilmesi önemlidir.

II.1.1. Okuma ve Okuma Alışkanlığının Amacı

Okumak, bireyden bireye farklı değerler katar. Bu sebeple, her bireyin bir okuma nedeni ve okuma amacı bulunmaktadır. Ogunrombi ve Adio (1995, 50.s.) çalışmasında, Onwubiko (1985)'nin görüşünü destekleyerek, okumanın amaçlarını 4 başlık altında sınıflamaktadır:

- 1- Boş vakitleri değerlendirmek, rahatlamak ve keyif almak için,
- 2- Bilgi sahibi olmak için,
- 3- Belirli bir konuda ya da mesleki anlamda bilgilenmek için,
- 4- Son olarak yukarıda belirtilen amaçların kombinasyonlarını sağlamak için.

Yukarıda belirtilen dört amaç, bireylerin okumaya olan ilgilerinin kaynağını; temel olarak bilgi almak ve boş zaman etkinliği olarak belirlemektedir.

Bilgi alma amacı, bireylerin ilgileri doğrultusunda gerçekleşir, bireyin ilgisi hangi yönde olursa o konuda okuma ve bilgilenme isteği doğar (Ogunrombi ve Adio, 1995, 50.s.). Bireylerin ilgi alanları, onların okuma amaçlarını belirlemektedir. Bir birey, öğrenme konusunda ilgili ise okuma amacı bilgilenmektir denilebilir.

Bireyler, hangi alana ilgili olduklarını keşfederek, okuma becerilerini geliştirilebilir. Çünkü, kişilerin okuma becerileri ve alışkanlıkları geliştikçe bireylerin okumaya duydukları ilgi daha da artacaktır (Dökmen, 1994, 24.s.). Bireylerin ilgi duydukları kaynakları okumaları, okuma isteğine; okuma isteği ise ilgi duydukları alana yönelmelerini sağlar. Bu doğrultuda okuma isteği, bir kısır döngü içerisine girer ve zaman geçtikçe gelişir ve alışkanlığa dönüşür.

Gürcan (1999, 14.s.), okumanın amacını, bireysel ve toplumsal olarak gruplandırmıştır. Bireysel açıdan okumanın amacı, kişiden kişiye değişebilmektedir. Bunun nedenleri; kişilerin fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının farklılık göstermesidir. Bireylerin fiziksel gelişimini; entelektüel gelişimi, dil gelişimi, duygusal gelişimi, kişilik gelişimi, sosyal gelişimi, ahlaki gelişimi, ruhsal gelişimi kapsamında ele alındığında; kişilik gelişimi, sosyalleşme, başarı.... vb. gelişimler, bireyin fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının doyurulması anlamına gelmektedir (Spink, 1989, 29-44 ss.)

Bireyin, gelişimini gerçekleştirmesi için okuması gerekmektedir (Ungan, 2008, 218.s.). Bu bağlamda, okuma amacının fizyolojik boyutu; bireyin gelişmesi ve kendini gerçekleştirmesidir. Birey, zihinsel açıdan, kültürel açıdan kendini geliştirmek için okumalıdır. Bireysel olarak kişinin gelişimi kendi edindiği bilgi birikimi ve kültürü ile ilgilidir.

Okumak; toplumsal gelişme, endüstrileşme, kişilerin hak ve özgürlüklerinin savunulmasında ve demokrasinin uygulanması konusunda önemlidir (Gürcan, 1999, 17.s.). Toplumsal açıdan bakıldığında; okumanın amacı, okuryazar oranının yükselmesi ve bu sayede gelişmiş ülkeler seviyesine gelebilmek olarak nitelendirilebilmektedir. Ülkemizin gelişmişlik düzeyinin arttırılmasında ve okuryazar bir toplum olma yolunda, okumak son derece önemli görünmektedir. Okuyan ve okumayı hayatının bir parçası olarak kabul eden bir toplum, gelişmeye açık bir toplumdur denilebilir.

II.1.2. Okumanın ve Okuma Alışkanlığının İşlevleri

Okumanın bireylerin düşünce dünyasına katkı sağlamasıyla birlikte, okuyan kişinin davranış ve bilgi edinme altyapısında önemli değişikliklere yol açtığı bilindik bir gerçektir.

Okuma; eleştirel düşünme, yorum yapabilme, analiz-sentez yapabilme, yorumlama, anlamlandırma ve kavrama becerilerinde gelişim sağlar (Ungan, 2008, 219.s.). Özellikle, basılı kaynaklara erişmek ve onları okumak, çocukların okuma performansını geliştirir ve okumanın temelini öğrenmelerinde onlara yardımcı olur (Lindsay, 2010, 85.s.).

Okuyan bir bireyin zihninde, yazarın verdiği mesajı algılama süreci başlar. Bu süreç, birey farkında olmadan işler ve yine birey farkında olmadan, anlamlandırma ve kavrama becerisinde gelişim sağlanır. Birey, okuduğu kaynaktan sonra bilgi ve kelime dağarcığına yeni kelimeler eklemiş olur. Bireyin zihninde, birey farkında olmadan gelişen bu süreç sonucunda, okumanın işlevleri yerine gelmiş olur ve birey; bilgi ve kelime dağarcığı gelişmiş, analiz-sentez

yapabilen, yorumlayabilen, eleştirel düşünebilen ve yorum yapabilen bir birey olur. Bu süreçlerin olabilmesi için, birey okuma alışkanlığı edinmiş olmalıdır.

Özdemir (2002, 11-22 ss.), okumanın işlevlerini şu şekilde özetlemiştir:

- Yaşam boyu kullanacağımız araç;
- Öğrenmenin ve araştıran, sorgulayan birey olmanın ana yolu;
- Eleştirel düşünmenin kaynağı;
- Yaşamımızı zenginleştiren öğrenim.

İşlev sözcüğü, bir nesnenin gördüğü iş anlamında kullanılmaktadır (Püsküllüoğlu, 2012, 285.s.). Okumanın işlevleri, okumanın hangi boyutlarda ne için kullanıldığının açıklanması adına açıklanmıştır. Yarar sözcüğü ise; birşeyin kullanıldığı zaman verdiği sonuç olarak açıklanmıştır (Püsküllüoğlu, 2012, 478.s.). Bu açıdan da okumadan sağlanılacak yararların açıklanması gereği duyulmuştur.

II.1.3. Okumanın ve Okuma Alışkanlığının Yararları

Bireylerin davranışlarında farklılık yaratması, düşüncelerinde, değer yargılarında değişikliklere yol açması, okuduğu metinleri yorumlayabilmesi ve bilgi birikimini arttırması, okumadan sağladığı yararlar olarak belirtilebilir.

Bireyin daha önceden edindiği bilgi birikimi, inançları, değer yargıları ve bulunduğu sosyal çevre, okuduğu metni anlamlandırması açısından önemlidir (Coşkun, 2002, 232.s.). Bir yazar, düşüncelerini eserleri aracılığı ile bütün bireylere iletebilme şansına sahiptir. Sadece metni okumak bireyin, metne anlam yüklemesi açısından yetersizdir. Okumak, iletişim sürecinin bir parçası olarak ele alındığında, yararından şu şekilde bahsedilebilir: Bir yazarın, tüm bireylerle tek

tek konuşup düşüncelerini anlatması veya bir konuda bilgilendirmesi imkansız görünmektedir, fakat okuma ile yazar düşüncelerini tüm bireylere iletebilme şansına sahiptir.

Okumanın bir diğer yararı ise toplumların gelişmişlik düzeylerini etkilemesidir. Okuyan bireyler; düşünme, eleştirel düşünebilme, sorgulayabilme ve araştırabilme gibi becerilere sahip olurlar. Bu özelliklere sahip bireylerin bulunduğu toplumlar gelişmeye ve öğrenmeye açık toplumlardır. Okumanın yararından, ülkenin gelişmişliğini arttırması açısından bahsedilebilir.

İnsanlar, işleriyle ilgili ya da hobileri ile ilgili bilgi edinmek için bilgi kaynaklarını okurlar. Öğrenciler, akademik başarı sağlamak amacıyla bilgi birikimini arttırmak için okurlar (Mahmood, 2004, 18.s.). Bu bağlamda, okumanın yararlarından, bireylerin bilgi birikimlerini arttırması açısından ve bireylerin kendilerini geliştirmesi açısından bahsedilebilmektedir.

Kitapların ve dolayısıyla okumanın; bilgi kazandırma, toplumsallaştırma ve eğlendirme işlevlerinin dışında; psikolojik olarak insanları tedavi etme gibi yararları da bulunmaktadır, kitapla tedavi yöntemine '*Bibliyoterapi*' denmektedir (Dökmen, 1994, 38.s.).

Majid ve Tan gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada araştırma verilerini sunarak, şu görüşü desteklemişlerdir; öğrencilerin boş zamanlarında eğlence için okumaları ile okuma başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Çocuklar, okumayı sevdikleri zaman kalıcı okuma alışkanlığı edinirler, ayrıca dil becerilerini, okuduğunu anlama becerilerini, kelime ve dil bilgisi becerilerini, yazma ve telaffuz becerilerini geliştirirler (National Center for Education Statistics, 1993; Shefelbine, 1998; Cunningham ve Stanovich, 1998; Ogle, 2003; Books Aid International, 2003; Market & Opinion Research International

(MORI), 2004'den aktaran: Majid ve Tan, 2007, 188.s.). Okumanın bireylerin yaşamlarındaki başarıyı da olumlu yönde etkilediğini ve bu yönüyle okumanın yararlarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Yaylamaz'ın (2009, 102.s.), “kitap okuma ve başarı ilişkisi” konusundaki yorumu şu şekildedir: Kitap okumanın başarıya olan katkısı unutulmuş bir gerçek olarak görülebilir. Kitap okumanın, öğrencilerin başarılarına katkı sağladığı günümüz toplumunda, okumak, bireylerin göz ardı ettiği bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitim yaşamlarına bakıldığında, aileler çocuklarını ilkökul sıralarından başlayarak, üniversite okuması konusunda şartlandırmaktadırlar. Büyük bir sorumluluğun altında giren öğrencilere, kitap okumak ve sosyal ilişkiler içerisinde bulunmak için zaman tanınmamaktadır. Özellikle, öğrencilerin eğitim yaşamları için sınavlara hazırlanma ve ders çalışma gibi sorumluluklarının daha ağır bastığı düşüncesi, onlara kazandırılmış ve bunun bir sonucu olarak, kitap okuma, onlar için zaman kaybı olarak değerlendirilmiştir. Bu da öğrencileri, sadece sınava hazırlayan ezberci sistemi beraberinde getirmektedir. Bu ezberci sistemde, kitap okumayan ve kendini geliştirmeyen bir nesil karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, eğitimin okuma ile birliktelik içerisinde verilmesi; hem verilen eğitimde başarı sağlamasını hem de okuyan ve yazan bireylerden oluşan bir toplum olunmasını bir arada gerçekleştirilebilir.

Tezcan (1985, 4.s.), eğitimi “Bireyin yaşadığı toplumda, yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler topluluğudur” şeklinde tanımlanmıştır. Okumanın tanımına yer verilirken, okumanın bireylerin davranışlarında değişiklik meydana getirdiğinden

bahsedilmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okuma ve eğitimin davranış değişikliği meydana getirme süreci olduğu söylenilebilir.

Bu kapsamda düşünüldüğünde; eğitim sürecine, okuma alışkanlığı da eklenirse, eğitimden alınacak sonuçlar en üst seviyeye ulaştırılabilir (Selçuk Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı, 2010, 6.s.). Eğitimin içerisinde okuma alışkanlığı eğitiminin de verilmesi, öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak okuma ile iç içe olmasını sağladığından hem kültür açısından, hem de algılama gibi becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir.

Kişilik gelişimi de bireyin hayatında eğitim kadar önemlidir. Okuyan birey, kim olduğunu; nelerden hoşlandığını, ilgilerini, inançlarını, fikirlerini, becerilerini keşfeder (Spink, 1989, 37.s.). Böylelikle birey, hayatında kendine bir yol çizmiş ve kişiliğini oluşturur. Daha önce de vurgulandığı gibi okuyan insanın kelime haznesi gelişir, eğitilmiş ve bilgili bir birey olur. Kelime haznesi gelişmiş bir birey, okuduklarından ve dinlediklerinden anlamlar çıkartıp yorumlama yeteneğine sahip olur; böylece kendine güvenen ve toplum içerisinde bilgili bir kişi olarak tanınır.

Okuma yeteneği gelişmiş bir birey, sosyal, akademik ve kültürel hayatta başarılı, iletişim kurabilen ve özgüveni gelişmiş birey olmaktadır (Selçuk Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı, 2010, 7.s.). Bireylerin okuması, öğrenme sürecini de beraberinde getirdiğinden, okuyan bireyin, kültürlü ve başarılı bireyler olması bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Spink (1989, 37.s.), okuma kavramından söz ederken, sadece roman ve hikaye türünden kitapların değil, bilgi verici nitelikte kaynakların okunmasından da söz etmektedir. Roman ve hikaye türünden kitaplar, bireylerin yaşamlarına

birçok değer katabilmektedir; ancak sadece bu türden kitapların okunması, bahsedilen bu yararların kazanılması açısından yetersiz görülmektedir.

Okumak, bireylerin yaratıcılığını doğrudan etkiler. Okuyan bireyler, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları geliştirme ve konuları farklı açılardan ele alma becerilerine sahip olurlar. Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde çocukluk dönemi önemlidir, çünkü kitap okuyan çocukların yaratıcı düşünme yeteneği ile birlikte düşünme sistematığı de gelişir.

Ayrıca okuma alışkanlığı edinmiş bireylerde; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerileri zamanla oluşmaktadır. Bu beceriler ise bireyleri başarıya götüren etmenlerdir (Selçuk Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı, 2010, 10.s.). Okumak, bireylerin, özellikle çocukların; bilgi, kültür, sevgi, saygı, hoşgörü gibi kavramları öğrenmelerini sağlayarak onlarda özgüven oluşmasına neden olur. Bu özellikler ise bireylerin sosyalleşmesinde önemlidir.

Okuma alışkanlığı edinen ve bu alışkanlığını devam ettiren bireyler, araştıran ve eleştiren bireyler olurlar. Böyle bireylerden oluşan toplumda, mesleki anlamda da diğer alanlarda da ‘yazar’ bireylerin bulunduğu bir toplum olur (Alpay, 1991, 116.s.).

Toplumda aydın ve her anlamda okuryazar bireylerin bulunması açısından okuma alışkanlığı önemli görülmektedir. Spink (1989, 29-44 ss.), okumanın; fiziksel gelişim, entelektüel gelişim, dil gelişimi, duygusal gelişim, kişilik gelişimi, sosyal gelişim, ruhsal gelişim, ahlaki gelişim açılarından bireye katkı sağladığını belirtmiştir.

Özet olarak okumak, hayatımızın her aşamasında bize katkı sağlayan ve özellikle kişisel gelişimimizde önemli etkileri bulunan bir eylemdir. Okuma alışkanlığının yararlarına kısaca bakılırsa;

- Özellikle çocuk yaşlarda kişilik gelişimini olumlu yönde etkiler,
- Düşünme sistematüğini geliştirir,
- Bireyin sosyalleşmesine katkı sağlar,
- Eğitim hayatında başarıya katkı sağlar,
- Yaşamboyu öğrenmeye katkı sağlar,
- Bireyin öğrenimini zenginleştirir,
- Eleştirel düşünme becerisi kazandırır şeklinde özetlenebilir.

Okumanın yararları kadar önemli olan bir diğer konu ise amacıdır. Her birey okumayı belirli bir amaç çerçevesinde gerçekleştirir. Bu da, bireyin okumadan alacağı yararı etkilemektedir. Birey hangi amaçla okursa, okumadan o yararı elde eder. Bu bağlamda, “*okumanın amaçları*” başlığında detaylı bir şekilde sunulan amaçlar, okumadan alınan yararı etkilemektedir.

Okuma alışkanlığının yararları incelenirken, okuma alışkanlığının, okuryazarlık konusunda ve okuma kültürü edinme sürecinde önemli olduğu gerçeğı düşünülerek, okuma alışkanlığı ve okuryazarlık arasındaki bağlantı ile okuma alışkanlığı ve okuma kültürü arasındaki bağlantı incelenmiştir.

II.1.3.1. Okuma Alışkanlığı ve Okuryazarlık Arasındaki Bağlantı

Okuryazarlık, en basit anlamıyla okur- yazar olma durumudur. Alanımızda hazırlanmış sözlüklerden “*Harrod’s Librarians’ Dictionary*” okuryazarlık kavramını şu şekilde açıklamıştır: Okuma ve yazma yeteneğidir, son zamanlarda

bilgi ile ilgili bir dizi pratik beceri anlamında kullanılmaktadır (Prytherch, 2005, 431.s.).

Okuryazarlık kavramı, günümüzde daha çok bilgi arama, bilgiye ulaşma ve bu teknolojileri kullanabilme becerisi olarak düşünülmektedir. Son zamanlarda, okuryazarlık kavramı, “yaşamboyu öğrenme” kavramı ile birlikte ele alınmaktadır. Daha geniş kapsamlı tanımlara bakıldığında okuryazarlığın, diğer boyutları da ön plana çıkmaktadır.

Okuryazarlık, “Bireyin, çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunları görmesi ve çözmesi, karar vermesi için bilgiye erişmek ve eriştiği bilgiyi değerlendirmek üzere okuma yazma yeteneklerini, bilgi merkezlerini ve bilginin kayıtlı olduğu ortamları bilgi akışına destek olan teknolojiyi kullanmasıdır” (Çapar ve Gürdal, 2001, 409.s.). Yapılan tanımda, okuryazarlığın, bilgi eksikliğini fark etme ve bunu gidermek için gerçekleştirilen çabalarla birlikte, bilgi teknolojilerinin kullanılması gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Cevizci (2010, 376-377 ss.) ise okuryazarlığı şu şekilde açıklamıştır: Yazılı bir malzemeyi; yaratma, iletme, anlama ve kullanma becerisidir. Okuryazarlık kavramı içerisinde yer alan bu beceriler, okuryazarlığı geleneksel anlamından uzaklaştırıp, günümüzde kullanılan anlamını ortaya çıkarmaktadır.

Bilim ve teknolojinin gelişmesi; üretilen bilginin artması ve bilgiye ulaşmada güçlükler meydana getirmektedir. Günümüzde yaşanan gelişmeler ile birlikte bilgiye erişim, bir sorun halini almıştır. Bu bağlamda, bireylerin bilgiye erişebilmeleri için bazı sistemleri bilmesi gereği doğmuştur. Bu sistemlerin en başında bilgisayar yer almaktadır. Çünkü günümüzde, bilgisayar en büyük kolaylık olarak algılanmaktadır. Bilgisayarla birlikte internet, oturduğumuz yerden dünyanın diğer ucundaki bilgiye erişebilmemizi, hatta dünyayı

gezebilmemizi sağlamaktadır. Tüm bu kolaylıkları kullanabilmek için öncelikle *Bilgisayar* ve *İnternet Okuryazarı* olmak gerekmektedir. “*Bilgisayar Okuryazarlığı*” ve “*İnternet Okuryazarlığı*” , okuryazarlık kavramının yaygınlaşması, gelişen teknoloji ve bilimin sonucunda ortaya çıkan kavramlardır. Bu kavramlar dışında birçok okuryazarlık kavramı da ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- İşlevsel okuryazarlık
- Kütüphane okuryazarlığı
- Kültür okuryazarlığı
- Bilim okuryazarlığı
- Teknoloji okuryazarlığı
- Medya okuryazarlığı
- Bilgisayar okuryazarlığı
- Enformasyon teknolojisi okuryazarlığı
- İnternet okuryazarlığı
- Enformasyon okuryazarlığı vb. (Gürdal, 2004, 665. s.)

Belirtilen okuryazarlık türleri, bilgiye erişimde büyük rol oynamaktadır. Gelişmiş bir toplumda, bu kavramlar gündelik yaşamın birer parçası haline gelmiştir. Okuryazarlık türlerinin, bireye sadece öğretilmesi yeterli değildir, birey, bu kavramları gündelik hayatında uygulayabilmelidir. Bu becerilerini kullanarak, gündelik yaşamını devam ettirmeli ve yaşamı boyunca kullanmayı alışkanlık haline getirmelidir.

Okuryazarlık, okul programlarının bütün alanlarında temeldir. Bundan dolayı, okuryazarlık programı, bütün öğrencilerin akademik potansiyellerine yardımcı olmak için gereklidir (Cuningham & Allington, 2000’den aktaran: Bleidt, 2011, 67.s.). Cuningham & Allington, okuryazarlığın, eğitim sürecinde

okul programlarının temeli olduğu ve okuryazarlık programının, bütün öğrencilerin akademik potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olmak için gerekli olduğu belirtmiştir.

Bir bireye “okuryazarlık becerisi kazanmıştır” denilebilmesi için birey, gündelik yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde, kazandığı okuryazarlık becerilerini kullanabilmelidir, ancak bu şekilde okuryazarlığın gereklerini yerine getirmiş olmaktadır (Yılmaz, 1989, 48.s.).

Okuryazarlık, yani okuyabilme ve yazabilme yeteneğinin gelişmesi ile birlikte bireylerde, okuma ilgisi ve alışkanlığı gelişme gösterebilmektedir. Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı bu bakımdan doğrudan ilgili sayılmaktadır. Okuryazarlık, sadece okuyabilme ve yazabilme becerisi değil, bilgi erişim konusu da okuma ilgisi ve alışkanlığı ile bağlantılıdır. Okuma, bireyin bilgi ve kültürünü arttırması; okuma alışkanlığı ise, bu artışı sürekli hale getirmesi anlamına gelmektedir. Özetlenecek olursa; bu iki kavram bireyin gelişmesini ve bilgilenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda da okuryazarlık ve okuma alışkanlığı birbirleriyle doğrudan ilgilidir denilebilir.

II.1.3.2. Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürü Arasındaki Bağlantı

Okuma alışkanlığına sahip bireyler okuma kültürü edinmiş bireylerdir (Yılmaz, 2010, s.y.). Eleştirel okumayı öğrenmiş, sorgulayan ve okumayı günlük yaşamın bir parçası haline getirebilen bireyler; okuma kültürüne sahip bireyler olarak nitelendirilebilir.

Okurun tercih ettiği yapıtlar, takip ettiği yazarlar, yayınevleri ve süreli yayınlar ve bu ürünlere karşı tutumu okuma kültürünü oluşturmaktadır (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006, s.y.).

Birey, ‘okuma kültürüne sahiptir’ denilebilmesi için öncelikle o bireyin, okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda düşünöldüğünde; okuma alışkanlığı olmadan okuma kültüründen söz etmek anlamlı olmayacaktır. Bununla birlikte, okuma alışkanlığı kazanmış her birey okuma kültürü edinmiş birey değildir; fakat okuma kültürüne sahip her birey okuma alışkanlığı edinmiştir.

Kitabı tekdüze okuyan birey, sadece okur-yazar olmaktadır, okuma kültürüne sahip bireyler; olaylar arasında bağ kurar, düşünür, yorum yapar, analiz-sentez yapma ihtiyacı duyar ve bu konuda güdülenir, okuduğu eserlere eleştirel gözle bakabilir (Yılmaz, 2010, s.y). Bu bağlamda bir birey okuma kültürüne sahiptir diyebilmemiz için düzenli okumanın yanı sıra sayılan bu özelliklere de sahip olmalıdır.

Okay (2007, 36.s.), kültürü şu şekilde tanımlamıştır:

“Herhangi bir nesneyi, eylemi veya bilgiyi, günlük ihtiyaçların dışında, zaruretlerin ve mecburiyetlerin dışında bir zevk, bir yaşam felsefesi, ruhi veya zihni bir tatmin aracı haline getirmektir.”

Verilen bu tanımın ışığında, okuma kültürü incelenirse; herhangi bir zorunluluk duymaksızın kitap okuma güdüsüdür yorumu yapılabilir. Okuma kültürü, okuma alışkanlığı ile aynı anlamda da kullanılmaktadır. Okuma kültürü, daha geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa okuma kültürüne sahip olunabilmesi için öncelikle okuma alışkanlığına sahip olunmalıdır. Okuma

kültürüne sahip bir birey, klasik eserleri göz ardı etmeden güncel yayınları takip eden, disiplinler arası bilgi geçişini yapabilen, okuma sürecinde yapıtlara ideolojik fikirlerine kapılmadan nesnel gözle bakabilen bireydir.

Bireylerin okumadan alacakları yarar, okuma kültürü edinmeleri, okuryazarlık becerilerini kazanmaları onların okumaya karşı bir ihtiyaç hissetmesi ya da dıştan gelen bir dürtü yani güdü sonucu gerçekleşir.

II.1.4. Okuma Alışkanlığının Yaratılması ve Geliştirilmesinde Güdüleme

Bireylerin, ilk okumayı öğrendikleri dönemde, okumaya karşı içten gelen bir istek vardır; bunun sebebi ise okumayı yeni öğrenmeleri ve kendi başlarına bir takım bilgileri öğrenebilmeleridir (Selvi, 1998, 169.s.). Çocukların yeni bilgileri kendi başlarına öğrenmeleri; kitap okumak istediklerinde birine bağlı olmama duygusu okuma isteğinin en önemli sebebidir. Okumanın ilk dönemlerinde olan bu isteğin sürekli hale gelebilmesi, bu istek ve ilginin sürekli canlı tutulması önemlidir. Selvi (1998, 169.s.) çalışmasında, öğrencilerin okuma ve öğrenme evresindeki isteğini kalıcı duruma getirmedeki en büyük sorumluluğun ailede ve okul çevresinde olduğunu vurgulamıştır.

Okul çevresinde, öğretmenler ve okul kütüphanecilerinin bu ilgiyi devam ettirmek için çalışmalarda bulunması, çocuğun okumaya karşı istek ve ilgi geliştirmesine neden olmaktadır. Bu istek ve ilginin üzerine gidilmediğinde ve bu konuda çalışmalar yapılmadığında, zamanla okuma çocuk için sıkıcı bir eylem haline gelmektedir.

Öğrencileri okumaya güdülemek için kitapların bir okul ödevi imgesinden çıkartılıp, onları farklı dünyalara taşıyacak arkadaşlar gözüyle bakmalarını sağlamak

gerekmektedir (Bamberger, 1990, 44.s.). Öğrencileri okuma konusunda güdülemek amacıyla verilen kitap okuma ödevleri, öğrencilere okumayı sevdirmek yerine çoğu zaman okumaktan uzaklaştırmaktadır. Bunun sebebi ise zorunluluk ile okuma yapılmasıdır.

Okuma alışkanlığı ve güdüleme ilişkisinin daha net anlaşılabilmesi adına, bir sonraki başlıkta güdülemenin kavramsal içeriğine yer verilmesi uygun görülmüştür.

II.1.4.1. Güdüleme: Kavramsal İçerik

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında, güdülemenin önemini daha net açıklanabilmesi için öncelikle güdü ve güdüleme kavramları üzerinde durulmuştur. Güdü “*Büyük Türkçe Sözlük*” kapsamında; “*Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç*” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, t.y.) Güdüleme ise “*Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*” tarafından; “*Bir iş ve eyleme kalkışma ya da katılmayı ya da bir işlemde başarılı olmayı kolaylaştırıcı öğeler yoluyla sağlanan eğilim kazandırıcı, ödüllendirici, özendirici ve yönlendirici çaba*” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 1981). Tanımlara bakıldığında; güdünün oluşması anlamına gelen güdüleme kavramı, işin yapılması için istek yaratılması anlamına gelmektedir. Güdüleme, bireyin isteğini dıştan gelen etkenlerle gerçekleştirmesidir. Güdü ise bireyin içinden gelen bir istekle davranışı gerçekleştirmesidir.

Demirtaş ve Güneş (2002, 67.s.), güdülemeyi “çeşitli isteklendiricilerle bireyi bir şeyi yapmak için harekete geçirme” olarak tanımlamıştır.

Güdüleme, çağdaş kuramlarda; güdülerin o andaki açığını gidermek amacıyla bireyin organizmasını harekete geçiren nedenler şeklinde açıklanmıştır ve ayrıca güdülerin gözle görülmediğini, sadece güdülenme sonucu oluşan davranışın gözlemlenmesi olarak belirtilmiştir (Balcı, 1992, 22.s.). Organizmanın duymuş

olduğu açlık, bireyi güdüye yöneltmektedir. Bireyin güdüsünün ya da güdülenmesinin görülmediği, yalnızca bireyin, güdüleme sonucu oluşan davranış değişikliğinin gözlendiği vurgulanmıştır.

Güdülemede en önemli nokta, gereksinme üzerine oluşmaktadır. Ayrıca güdüleme, bireylerin arzu ve gereksinmelerinden ortaya çıkmaktadır (Balcı, 1992, 25.s.).

Baykal (1978, 14-15 ss.), Maslow'un, insanların gereksinimlerini 5 temelde ele aldığından bahsetmiştir:

- 1- Fizyolojik Gereksinimler,
- 2- Güven Gereksinmesi,
- 3- Sevgi Gereksinmesi,
- 4- İtibar Görme Gereksinmesi,
- 5- Kendi Kendini Anlayış veya Kişisel Bütünlük Gereksinmesi

Bu gereksinmeler, insan ihtiyaçlarının temelidir. Bireyler, öncelikli olarak bu ihtiyaçlarına göre güdü geliştirmektedirler.

Baykal (1978, 34.s.), ayrıca motivasyon sürecinin gereksinimlerle birlikte, teşvik unsurlarının etkileşimi sonucu; uyarılma, uyarılma sonrasında tutum ve davranış daha sonra ise tatmin olma ve verimlilik adımlarından oluştuğunu belirtmiştir.

Bireylerin, bir konuda duyduğu gereksinme ve bu gereksinmeye cevap verecek olan teşvik unsurları ile birlikte uyarılmasına neden olur. Uyarılma, sonucunda bireyin tutum ve davranışında değişikliğe sebep olur. Bu da bireyde tatmin duygusunu oluşturur. Bunun bir sonucu olarak, davranıştan gerekli verim alınmış olur.

Özetle, güdüleme; bireylerde gerçekleşmesi istenilen davranış değişikliği için bireye birtakım uyarıcılar uygulanmasıdır. Bireyde gerçekleşmesi istenen davranış değişikliği, bireyin kendi gereksinimlerini fark etmesi ya da bireyin dışındaki kişiler tarafından fark edilmesi sonucu oluşur. Bu noktada birey, kendi ihtiyacını fark edemediği durumlarda güdüleyici birinin varlığı ile istenen davranış değişikliğini gerçekleştirmektedir. Konu bağlamında okuma alışkanlığı ve güdüleme arasındaki ilişkiye değinilerek güdülemenin okuma alışkanlığı üzerinde yarattığı etkiler incelenecektir.

II.1.4.2. Okuma Alışkanlığı ve Güdüleme Arasındaki İlişki

Güdünün, bireylerde gerçekleşmesi istenen davranış değişikliği için, bireye etki eden bir takım uyarıcılar olduğu kavramsal içeriğinde açıklanmıştır.

Bireyin bir etkinlikte bulunabilmesi için, o etkinliği bilmesi yani öğrenmiş olması gerekmektedir. O etkinliği öğrenmesi için ise bir istekte bulunması yani bireyin ihtiyaç duyması gerekmektedir. Bu yönüyle ele alındığında; güdü, öğrenme ve uygulama arasında güçlü bir ilişki vardır (Dökmen, 1994, 31.s.). Güdü, öğrenme ve uygulama arasındaki bu ilişkide “davranış olabilmesi için güdü olması gereklidir” yorumunu yapabiliriz. Dökmen (1994, 31.s.), bahsedilen davranışın okuma olabileceği ve okuma için de aynı süreçlerin geçerli olduğunu belirtmiştir. Bu durumda bireyin okuması için, okumayı öğrenme ve geliştirme konusunda bir güdüye ihtiyacı olduğu yorumu yapılabilir.

Okuma güdüsünün oluşumunda; bireysel, çevresel ve toplumsal etkenler rol oynamaktadır (Gürcan, 1999, 98.s.). Dışarıdan gelen ya da içten gelen güdülerle

bireyler okumayı gerçekleştirir. Bu güdülerin sürekli olarak devam etmesi ile birlikte bireylerde kalıcı bir okuma alışkanlığı oluşabilmektedir.

Erken yaşlarda okuyan bireyler, Okumanın önemini ve yararlılığını bildikleri için değil, kendi gelişme düzeylerine ilişkin güdüler olduğu için okurlar. (Bamberger, 1990, 16.s.). Bireylerin okumayı öğrenmeleri ve okumaları için güdülerin ve dürtülerin olması gerekmektedir. Öğrencilere sadece okumanın yararlarından ve öneminden bahsederek onların okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayamayız, onlarda okuma güdüsünün yaratılması gerekmektedir.

Cosgrove (2001, 12.s.) öğrencilerin, okuma alışkanlığındaki başarıyı sağlamak için, okuma amaçlarının olması ve bunun güdülenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Gambrell (2011, 173-176 ss.), çalışmasında öğrencilerin okumaları için motive olmalarını geliştirecek 7 kuraldan bahsetmiştir:

1. Okuma aktiviteleri günlük yaşamları ile ilişkili olduğunda,
2. Daha çok okuyacak kaynağa sahip olduklarında,
3. Okumak için daha fazla fırsatları olduğunda,
4. Okuyacakları kaynakları kendileri seçim yaptığında,
5. Arkadaşları ile okudukları hakkında konuşabildiklerinde,
6. Okudukları ile ilgili yapılan testlerde daha fazla başarılı olabilmeleri,
7. Okumanın önemi ve değeri hakkında teşvik edildiklerinde daha çok motive olduklarını belirtmiştir.

Özetle, okuma alışkanlığının yaratılması ve geliştirilmesi için bir güdünün oluşması gerekmektedir. Bu güdü erken yaşlarda kazanıldığında okuma sürekli

yapıldığından, okuma alışkanlığı oluşabilmektedir. Bu bağlamda, okuma alışkanlığı ile güdüleme arasında önemli bir ilişki olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

II.2. Eğitim ve Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığının, bireyin erken yaşlarda kazanması gereken bir alışkanlık olduğu ve bunun ilköğretim sıralarından başlayarak kazandırılması gerektiği gerçeği “*Okuma ve okuma alışkanlığı: Kavramsal içeriği*” başlığında, detayları sunularak bahsedilmiştir. Okuma alışkanlığının, eğitimle olan ilişkisi ve bu ilişkinin daha net açıklanabilmesi için, eğitim kavramının incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, eğitim kavramının, okuma alışkanlığı ile ilişkisi, okul programları ve okul çevresi ile okuma alışkanlığı ilişkileri incelenecektir.

II.2.1. Eğitim: Kavramsal İçeriği

Eğitim, insan unsurudur. Eğitim olabilmesi için insanın olması ve bu insanın öğrenme yeteneğinin bulunması gereklidir (Uluğ, 1999, 1.s.).

Eğitim, günümüzde sadece okullarda verilen ve ders bilgisi olarak tanımlanan bilgi bütünü olarak algılanmaktadır; fakat eğitim, sadece okulda alınabilecek ya da ders kapsamında sınırlı olan bilgiler bütünü değildir. Eğitim, yaşamboyu devam eden ve edebilen bir süreçtir.

Bireyin eğitilebilmesi, bireyin öğrenme yeteneğine ek olarak, bu öğrenmeyi isteyip istememesi ile de ilgilidir. Eğitim, bireylerin yaşamları boyunca gerekli ve geçerli olan bir süreçtir. Eğitim, bireyin sadece kendini kültür ve bilgilenme

için geliştirmesi değil; sosyal, psikolojik, bedensel ve ruhsal olarak da olumlu tutum ve davranışlar edinmesi anlamına gelmektedir. Cevizci tarafından yapılan eğitim tanımı, aşağıda sunulmuştur:

“Toplumun genç bireylerini kendi yaşantılarına ve bu arada aktarılan değerlerle bilgilere dayalı olarak, önceden belirlenen doğrultuda değiştirme ve dönüştirme faaliyeti. Eğitim hem moral ve teknik değerleri aktarmakla, uygun bilgi ve becerileri bir yandan kazandırıp bir yandan da dönüştürmekle ilgili normatif bir sistemdir ve hem idari bir sistem, söz konusu değerleri ifade etmek yanında, tarihsel koşullar tarafından yaratılmış büyük ölçekli sosyal ve kültürel üstyapıları yansıtan okullar toplamıdır” (Cevizci, 2010, 165.s.).

Eğitim için yapılmış tanımlar incelendiğinde, eğitimin; bireylerin davranışlarında değişikliğe yol açan ve yaşam boyu süren bir alışkanlık süreci olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim, bireylerin yaşamları boyunca, gerek bir mekan içerisinde olsun gerekse kendi çabasıyla olsun devam eden bir süreçtir.

Bacon (2011, 160.s.), alışkanlık ve eğitim ilişkisini şu sözleriyle belirtmiştir; “Alışkanlıklar, yaşayışımızı en çok etkileyen şeyler olduğu için elden geldiğince iyi alışkanlıklar edinmeliyiz. Bilindiği gibi alışkanlıklar küçük yaşta başlarsa kök salar, buna da eğitim diyoruz. Gerçekte eğitim, erken yaşta bir alışkanlıktan başka bir şey değildir.”

Bacon, eğitime alışkanlık gözüyle bakarak, aslında kazanılan alışkanlıklar sonucunda bireylerin bir şeyler öğrendiğini vurgulamıştır. Örneğin, bir çocuğa tuvalet eğitimi verilmesi, çocuğu tuvaleti kullanmaya alıştırmaktır. Okullarda

verilen düzenli beslenme, ders çalışma, paylaşma, sorumluluk,...vb. gibi davranışlar zamanla kazanılan ve bir alışkanlık sonucu oluşan davranışlardır.

Kişilik gelişiminin olduğu çocuk yaşlarda verilecek olan eğitimin daha kalıcı olduğu bilinmektedir. Bunun sebebi olarak; çocuk yaşlardaki bireylerde daha kolay alışkanlık kazandırıldığı düşüncesi olduğu söylenilebilir.

Tezcan (1985, 4.s.) tarafından, eğitimin çocuk yaşlarda verilmesi gerekliliğini vurgulayan tanım ise şu şekildedir:

“Kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç”

Çocuk yaşlardan itibaren eğitim, bireylerin yaşamlarında var olmaktadır. Gerek günlük yaşamda gerekse akademik yaşamda eğitim devam etmektedir. Eğitimin toplumsallaşma rolü konusunda Kaplan şu yorumu yapmıştır; eğitim, toplumsallaşma ile aynı anlama gelmektedir ve uygunluk içerisindedir, toplumsallaşma sürecinin de etkili olmasıyla birlikte amaçlı ve planlı bir eğitim sisteminin kurulmasına neden olmuştur (Kaplan, 1999, 15.s.). Eğitim sistemlerinin kurulması ile birlikte, bireyler hem toplumsallaşmayı öğrenmiş hem de eğitimlerini almışlardır.

Eğitim verilebilmesi için oluşturulan kontrollü mekanlara okul denilmiş, öğretme ve öğrenme için ise resmi roller yüklenilmiş ve bunlara; öğretmen ve öğrenci denilmiştir (Kaplan, 1999, 15.s.). Okullarda verilen eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, yüksek öğretim olarak sınıflandırılmaktadır.

Okul öncesi eğitim, eğitim basamağının ilk merdivenini oluşturmaktadır. *Milli Eğitim Temel Kanunu* ile genel ilke ve amaçları belirlenen okul öncesi

eğitim, ilköğretim yaşına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973) Okul öncesi eğitimin amaçları *Milli Eğitim Temel Kanunu* kapsamında şu şekilde belirlenmiştir:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini
ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilk öğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden
gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını
sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Okul öncesi eğitim alan bireylerin ikinci basamağı, okul öncesi eğitim almayan bireylerin ise ilk basamağı, ilköğretim kurumlarıdır.

İlköğretim okullarının amaçları ve ilkeleri, *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre ilköğretim okullarının amaçları; Atatürk ilke ve inkılaplarına, demokrasi, insan hakları, çocuk hakları sözleşmelerine bağlı, sorumluluk bilincine sahip, milli ve evrensel kültür değerlerine saygılı, bilimsel bilgiler ışığında karar verebilen, üretken, verimli doğayı seven ve koruyan bireyler yetiştirmek; ayrıca öğrencilerin ilgi alanı ve kişilik özelliklerini fark etmesini sağlayarak, onların mesleki seçimlerine yardımcı olmak ve ilgili okul veya kuruma yönlendirmek, sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak şeklinde belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bu amaçlar doğrultusunda, ilköğretim okulları, ders programları ve müfredat programları belirlenmektedir.

Yönetmelikte, ilköğretim okullarının genel ilkeleri de belirlenmiştir; ilköğretim okulları 8 yıllık kesintisiz eğitim vermektedir ayrıca her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur; karma eğitim-öğretim yapılmaktadır; dil, ırk, cinsiyet, felsefi inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır; eğitim ve öğretim hizmetleri tasarlanırken, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile toplumun ihtiyaçları göz önüne alınır; herkese imkan ve fırsat eşitliği sağlanır; okul ile aile ve çevrenin işbirliği sağlanır. Bu ilkeler ışığında ilköğretim kurumlarında eğitim ve öğretim sürdürülmektedir.

İlköğretim'den sonra, eğitim ve öğretim hayatının diğer basamağı olan ortaöğretim gelmektedir.

Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından, orta öğretim kurumları için bir yönetmelik çıkarılmış ve bu yönetmelikle birlikte, ortaöğretim kurumları, “Ortaokul” ve “Lise” olarak ikiye ayrılmıştır; ayrıca karma öğretime geçilmiştir 1998 yılında 8 yıllık zorunlu temel eğitimin uygulanması ile birlikte 3 yıllık ortaokul eğitimi ilkokul ile birleştirilerek, 8 yıllık zorunlu temel eğitim kapsamına dahil olmuştur. (Başaran ve Çınkır, 2011, 96.s.).

Orta öğretim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği” kapsamında değerlendirilmektedir. Bu yönetmeliğe göre; Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda; Atatürk ilke ve inkılaplarına, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına bağlı, öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik okul kültürü anlayışı ile eğitim veren, yine bu değerlerle donanmış araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, hayat boyu öğrenen, saygılı bireyler yetiştirmek, bireylerin hayata ve yüksek öğrenime hazırlanmasını sağlayarak; bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitim ve

öğretim sürecini tamamlaması, rehberlik ve psikolojik danışma ve aile ile işbirliği içerisine girilerek, öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel, eğitsel ve akademik becerilerinin geliştirilmesini sağlamak, bilimsel düşüncenin esas alındığı, üretkenlik, insan sevgisi ve doğa sevgisinin geliştirilmesi ile birlikte estetik anlayışın kazandırılmasını sağlamak olarak belirlenmiştir (MEB, 2009). MEB'nin hazırladığı bu yönetmelikte yer alan ilkeler ışığında, orta öğretim kurumları hizmet vermektedir. Orta öğretim kurumları, ilköğretim kurumlarından farklı olarak, bireylerin, yüksek öğretim kurumlarına hazırlandığı bir basamak olarak düşünülebilir. İlköğretim ve yüksek öğretim arasında bir basamak niteliğinde bulunan orta öğretim kurumları, öğrencileri gerek bilgi gerekse davranış açısından yüksek öğretime hazırlamaktadır.

Eğitim hayatının son basamağı olan yükseköğretim, içerisinde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarını barındırmaktadır.

YÖK web sitesinden alınan verilere göre, günümüzde, Türkiye’de 103 Devlet, 62 vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 165 üniversite mevcuttur (YÖK, 2012).

Bütün kurumların olduğu gibi yüksek öğretim kurumlarının da amaçları bulunmaktadır. Bu amaçları “*Yükseköğretim Kurulu*” tarafından hazırlanan “*Yüksek Öğretim Kanunu*” içeriğinde belirlenmiştir. Yüksek öğretim kanunu çerçevesinde, yükseköğretimin amacı: Atatürk ilke ve inkılapları ışığında Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, toplumun yararını kendi çıkarlarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu, hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, geniş bir dünya görüşüne sahip, bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, bilimsel araştırma ve çalışma yapan, bilgi ve teknoloji üreten, bilimin verilerini ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşan, bilim dünyasının seçkin bir

üyeyi olarak evrensel ve çağdaş gelişmeye katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir (YÖK, 1981).

Yüksek öğretim kurumları, belirlenen bu amaçlar çerçevesinde kurulmuştur. Yüksek öğretim kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını düzenleyebilmesi için ilkeler belirlemelidir. *Yüksek Öğretim Kurulu* yine “*Yüksek Öğretim Kanunu*” çerçevesinde bu ilkeleri belirlemiştir.

II.2.2. Eğitim, Eğitim Programları ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

Eğitim ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi için öncelikle eğitimin amaçlarına değinmek gerekmektedir. Eğitimin genel amacı, bireylerin davranışlarında olumlu değişimler meydana getirmektir; bireyin kişiliğinde, zekasında, bilgi, beceri ve tavırlarında, duygularında, ilgi ve yaşantılarında meydana gelen değişimlerdir denilebilir (Uluğ, 1999, 7.s.).

Binbaşıoğlu (1994, 19-20 ss.), eğitimin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değer bakımlarından öğrencinin davranışları üzerinde değişiklik yaratır,
- Eğitim sonucu ortaya çıkan davranış görülebilir ya da ölçülebilir,
- Eğitim, çözümleme ve bireşim sürecidir,
- Olumlu bir yapıyla sonuçlanır.

Eğitim, özellikleri bağlamında düşünüldüğünde, okuma alışkanlığı da eğitim olarak görülebilir. Okuma alışkanlığı edinme sürecinden sonra, bireylerde değişiklik olur; düşünme, eleştirel düşünme, yorum yapabilme, bilgi ve kültür seviyesinde artış..vb. Ayrıca bireyin kazandığı bu davranışlar olumlu davranıştır ve bireylerde

gözlenebilir. Bu bağlamda, okuma alışkanlığı edinme süreci, aslında bir eğitim sürecidir.

Ayrıca tezin “*Okumanın Yararları*” başlıklı bölümünde belirtildiği gibi, okuma; eğitim hayatında başarıya katkı sağlama, kişilik gelişimini destekleme, bireyin sosyalleşmesi, düşünme becerisi kazanma açılarından yarar sağlamaktadır. Bu bağlamda bakıldığında; okuma alışkanlığının kazanılması, bireyler üzerinde, eğitim açısından gerekli unsurlar kapsamında değişimlere yol açabilmektedir. Unutulmamalıdır ki eğitim sadece okullarda verilen, bir disipline ait olan bir bilgiler bütünüdür. Eğitim, yaşam boyunca gerekli olan, gerek sosyal gerek kültürel bağlamda kazanılması gerekli davranışların bütünüdür. Bu süreç kapsamında elde edilecek davranış değişiklikleri, okuyarak kazanılabilir. Yine burada okumaktan bahsedilen, sadece roman, hikaye türünden yayınlar değil, bilgi kazandırma işlevi bulunan yayınlardan da okunmasıdır.

Okullarda verilen eğitimin içerisinde kazandırılan okuma alışkanlığı, hem bireylerin yaşları küçük olduğundan hem de devamlılığının takibi açısından, daha yararlı görülmektedir. Bu noktada, ailelerin okumaya bakışları ve çocuklarıyla bu konuda ilgileri ön plana çıkmaktadır. Her aile çocuklarına aynı ilgiyi verememektedir. Sonuç olarak ise okumayan, okuma alışkanlığı edinmemiş, kültürel bağlamda zayıf kalmış bireyler yetişmektedir. Bu sebeple, okuma eğitiminin okullarda verilmesi yerinde görünmektedir.

Okuma alışkanlığı eğitim sürecinin, eğitim yaşamında yer alması konusunda eğitim programları önem taşımaktadır.

Eğitim programları, ilköğretim kurumlarından yükseköğretim kurumlarına kadar, hatta yaygın eğitimin de kapsamına giren ve kurumda verilecek olan

eğitimin bir planı niteliğindeki programlardır. Eğitim programlarının tanımı aşağıda sunulmuştur:

“Belli bir öğretim çağında ya da belli bir alanda yetiştirilecek öğrencilerin, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına erişebilmeleri için gerçekleştirilen planlı eğitsel etkinliklerin tümüdür” (Başaran ve Çınkır, 2011, 331.s.).

Eğitim programları ile ilgili yapılmış olan bir diğer tanım ise şu şekildedir: “Bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür” (Erden, t.y., 4.s.). Eğitim programlarının, tanımlarına bakıldığında, kurumun bireye kazandırmak istediği bilgi ve becerileri doğrultusunda, planladığı eğitim ve öğretim süreci olarak değerlendirilebilir.

Eğitim programları, yalnızca eğitim-öğretim kapsamında verilecek olan derslerin değil, eğitsel kol çalışmalarının, kültürel etkinliklerin, anma ve kutlama etkinliklerinin düzenlenmesini de sağlar; ayrıca eğitim programları, planlanan etkinlikler değil, uygulanan yani öğrencilerin gerçekleştirdikleri öğrenme edinimlerinin bütünü oluşturur (Başaran ve Çınkır, 2011, 331.s.). Eğitim programları kapsamında, eğitim- öğretim yılı içerisinde öğrencilere öğretilecek bilgiler, faaliyetler ve çalışmaların bütünü yer almaktadır. Bu bağlamda, okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda gerçekleştirilmesi düşünülen etkinliklerin ve uygulamaların, sürekliliği ve uygulanabilirliği açısından eğitim programı kapsamına alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim programları, eğitim gereksinimleri ve amaçlarına göre gruplara ayrılmaktadır: Öğrenci odaklı eğitim programları, edim odaklı eğitim programları, konu odaklı öğretim programları. Bu gruplandırmalarda; eğitimin amacı, öğrencinin gelişim özelliği, öğrenim yaşantıları, öğrenme ortamı,

öğrenme, ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin dönütleri açısından farklılıklar göstermektedir (Başaran ve Çınkır, 2011, 331.s.). Okuma alışkanlığı ele alınırken, bir davranış edinimi gerçekleştirildiğinden edim odaklı ve eğitim odaklı eğitim programları içerisinde yer alması uygun görülmektedir.

Okuma alışkanlığı, daha önceden belirtildiği gibi, küçük yaşlarda kazanılabilecek bir olgudur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu alışkanlığın eğitim kurumları tarafından kazandırılması daha uygun düşmektedir. Okullarda kullanılan eğitim programlarının içeriğine, okuma alışkanlığı kazandırma konusunda etkinliğin yer alması; hem okuma alışkanlığı edindirme sürecinin devamlılık sağlaması hem de okumanın öneminin kavranması açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin okuma performansları ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçta öğrencilerin okuma becerilerinin, okuma alışkanlıklarını etkilediği; ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da okuma becerilerini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Leppanen, Aunola, Nurmi, 2005, 383-399 ss.). Bu bağlamda, okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarının eğitim süreci içerisinde verilmesi ve eğitim programları içerisinde yer alması; eğitim sürecinin diğer aşamalarında da öğrencilere, olumlu açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde, eğitim programları ve okul içerisindeki uygulamalardan ziyade, etkili olan birçok durum bulunmaktadır. Öğrencinin içinde bulunduğu aile çevresi ve okul çevresi, okuma alışkanlığı edinme sürecinde eğitim programları kadar önemli görülmektedir.

II.2.3. Okul ve Aile Çevresi ile Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin, okuma alışkanlığı kazanmasında, okuma ilgilerinin oluşmasında bireyin yaşadığı çevre ve okul çevresi önem taşımaktadır. Öğrencilerin ebeveynlerinin okuma algıları, okul yönetiminin algısı, öğretmenlerin ve okul kütüphanecilerinin algıları, konunun önemi sebebiyle tek tek ele alınacaktır.

II.2.3.1. Ebeveynlerin Okuma Algıları; Alışkanlıkları ve Yaklaşımları

Çocukların okuma alışkanlığı edinmesi, büyük ölçüde ailelerinin okumaya bakışları ve okuma alışkanlıkları ile ilgilidir. Ebeveynleri okuma alışkanlığına sahip çocukların okuma ilgileri ve bakış açıları daha farklı olmaktadır. Ayrıca okumaya ilgili aileler, çocuklarının okuması konusunda ilgili olmaktadır. Bu konuda yapılmış çalışmalardan birisi Yılmaz'ın "*Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı*" isimli çalışmasıdır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre; babaların okumama oranı % 75, annelerin ise % 85 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, aynı çalışmada, çocuklarının kitap okumamasına duyarsız velilerin oranını % 70 olarak belirlemiştir (Yılmaz, 2004, 127-128 ss.). Bu konuda yapılmış olan bir diğer çalışma ise; Ülper'in (2011, 230. s.) yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışmanın verileri de Yılmaz'ın verilerini destekler niteliktedir. Aileler, çocuklarını okumaya teşvik edecek bir girişimde bulunmamaktadırlar. Elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin okuma konusunda, çocuklarına ne derece yetersiz olduğunu gözler önüne sermektedir. Çocukların, anne ve babalarını model aldığı düşünülürse, bu denli okumaya uzak ebeveynlerin, çocuklarına çok iyi bir model olamayacağı bir gerçektir. Veliler, kendileri okumasa dahi çocukları için birtakım sorumlulukları

yerine getirmelidirler. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi, çocukların okuma alışkanlığı edinmesi için yeterli olabilmektedir.

Ebeveynlerin okuma alışkanlığına sahip olması, çocukların onları model alması açısından önemlidir. Ancak ülkemizde, ebeveynlerin büyük çoğunluğu okuma alışkanlığına sahip değildir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çocuklar ailelerinden okuma konusunda model alamamaktadır. Ancak, aileler kendileri okumasalar dahi, kitap okumaları konusunda onları teşvik etmeleri ile bu alışkanlığı kazandırabilirler.

Okul öncesi dönem çocuklarına sesli kitap okunması, onlara okuma sevgisi kazandırma konusunda atılacak en etkili adımlardan birisidir (Çılgın, 2006, 177.s.). Bunun dışında, ebeveynlerin yerine getirmesi gereken başka sorumluluklar da bulunmaktadır. Bu sorumluluklar; evde kitaplık oluşturmak, çocuklarına kitap hediye etmek, kitapevlerine ve fuarlara götürmek, okudukları kitaplar hakkında onlarla konuşmak, kitap almaları için harçlık vermek, çocuklarını kütüphaneye götürmek şeklinde belirlenebilir (Yılmaz, 2004, 135.s.). Bu sorumlulukların yerine getirilmesi, çocuklarda ebeveynleri kitap okumasa dahi, kitaba yakınlık duymalarını sağlayarak, okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olabilmektedir. Ebeveynler, kitap okumasalar bile, iyi bireyler yetiştirmek adına, çocuklarını yetiştirirken, onlara kitap okumalıdır. Okuma becerileri ve alışkanlıkları üzerine araştırma yapılmış, araştırma sonucunda, öğrencilerin, kaynaklara evlerinde ulaşabilme durumlarının, okuma alışkanlığı ve okuma becerileri açısından büyük etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Mostert, 2008, 96.s.). Bu bağlamda, ebeveynlerin, evlerinde kitaplık bulundurmaları ve çocuklarına okumaları konusunda teşvikte bulunmaları, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında olumlu etki sağlamaktadır yorumu yapılabilir.

Çocuklar kişiliklerini kazanırken çevresini model alırlar. Bir bireyin ilk yetişme ortamı ailesidir. Öncelikle ailesini model alırlar, daha sonra girdiği çevre olan okul çevresinde; okul yönetimini ve öğretmenleri model alırlar. Bu bağlamda, okuma konusunda, okul yönetimi ve öğretmenlerin algıları ve düşünceleri öğrencilerin okuma alışkanlığı edinme sürecinde etkilidir.

II.2.3.2. Okul Yönetiminin Okuma Algıları, Bilgi Erişim ve Okul Kütüphanelerine İlişkin Bilgi Altyapısı ve Yaklaşımı

Okul yöneticileri, öğrencilerin yaşamlarında, en az öğretmenler kadar önemlidir. Öğrencilerin model alabileceği diğer kişilerdir.

Okul yönetimi, okul kütüphanesini oluşturma ve okuma alışkanlığı, kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda anahtardır (Lowrie, 1970, 135-134 ss.). Okul yönetimi, okulun yöneticisi olduğundan, bu konularda karar verme konusunda yetkili birimdir ve bütün sorumluluk okul yönetimine düşmektedir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin, okuma konusundaki görüşleri, okul kütüphanelerine ilişkin bilgileri ve düşünceleri bu konuda önemli rol oynamaktadır.

Okul yönetimi, bir okulun öğrencilerine verebileceği bilgilerin, en üst seviyede olmasında en etkili birimdir. Bütçenin ayarlanması, uygulamalara gerekli izinlerin verilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımına teşvik gibi önemli noktalar yönetiminin yetkisi altında olmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin görev ve sorumlulukları yadsınamaz ölçüdedir. Lowrie, okul yönetiminin sorumluluklarını 3 soru altında toplamıştır:

- 1- Yöneticilerin iyi bir okul kütüphanesi oluşturmaları için düşünceleri nelerdir?
- 2- Yöneticilerin kendi okulları açısından sorumlulukları nelerdir?
- 3- Yönetici, hangi konularda yardımcı olabilir? (Lowrie,1970, 135-154 ss.)

Bu sorular bağlamında düşünüldüğünde; okul yöneticileri öncelikle, kendi okullarında okul kütüphanesi kurulması ve ders programlarında okul kütüphanelerinin yer almasını sağlamalı, daha sonra ise diğer okullarda bu uygulamaların yapılabilmesi için destek vermelidir.

II.2.3.3. Öğretmenlerin Okuma Algıları, Bilgi Erişim ve Okul Kütüphanelerine İlişkin Bilgi Altyapısı ve Yaklaşımı

Çocuklar öncelikle, ailelerini model alırlar, okul dönemi başladıktan sonra ise, öğretmenlerini model almaya başlarlar. Bu durumda öğretmenler, çocukların kişilik gelişimi ve okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda önemli rol oynamaktadır. Bu konuda, Dengiz ve Yılmaz'ın (2007, 214.s.), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada elde edilen verilere göre; öğretmenlerin % 96'sı öğrencilerin okuma alışkanlığı sahibi olmasının gerekli olduğunu ve bu alışkanlığın öğretim programları aracılığı ile kazandırılması gerekliliğini savunmuşlardır. Ayrıca %90'ı kütüphane kullanma alışkanlığının, araştırmanın bir süreci olduğunu ve yine öğretim programı içerisinde bu alışkanlığın kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler.

Yılmaz'ın çalışması kapsamında; öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okuma alışkanlığı kazandırılmasının ve kütüphane kullandırılmasının gerekliliği konusunda aynı

düşünceye sahiptirler yorumu yapılabilir. Öğretmenler, öğrencilere model olacak, aileden sonra gelen kişilerdir. Bir bireyin, hayatında model aldığı öncelikle ailesidir, daha sonra ise öğretmendir. Öğretmenler, bu sorumluluğun bilincinde olmalı ve eğitim programı tasarlarken mutlaka okuma konusuna da yer vermelidir.

Oyeronke (2009, 4. s.), çalışmasında, öğretmenlerin günlük okumalarını kişisel gelişimleri için değil iş yaşamları ile ilgili kaynak edinmek için tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenler, kişisel gelişimleri ve kendi zevkleri için okumaktan çok dersleri kapsamında öğrencilere verecekleri bilgiler için okuma yapmaktadırlar yani iş için bir zorunluluk sebebiyle okuma yapmaktadırlar yorumu yapılabilir.

Bir okul kütüphanecisi, kütüphanede bulunacak kaynaklardan sorumluysa, öğretmende, kitapları sınıfta sürekli olarak okutmaktan sorumludur (Lowrie, 1970, 150.s.). Öğretmenler, öğrencileri okumaya ve kütüphaneye yöneltme konusunda en önemli sorumluluğu bulunan kişidir. Gerek ödevler vererek gerekse öğrencilere örnek olarak, onları kütüphaneye ve okumaya yöneltmelidir. Öğretmenler, bu sorumluluğundan önce, okuldaki kütüphaneye ya da sınıf kitaplığına, öğrencilerin bilgi düzeylerine ve derslerde işleyeceği konulara uygun nitelikte yayınlar alınmasını sağlamalıdır. Okul kütüphanesi olmayan okullarda, öğretmenlere bu bağlamda büyük yükler düşmektedir. Öğrencileri, kütüphanelerle ve kitaplarla buluşturmak, öğretmenin sorumluluğu altına girmektedir. Bu noktada öğretmen, halk kütüphanelerini, öğrencilerine kitaplarla buluşturmak amacıyla tercih edebilir ya da okulda bir okul kütüphanesi kurulması konusunda girişimde bulunabilir.

Özetle, öğretmenler; okul yönetimi ve ebeveynlerin bu yöndeki sorumluluklarını onlara hatırlatarak, sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda onları teşvik edecek

güç olmalıdır. Öğrencilere de okumaları konusunda teşvik etmeleri en çok öğretmenlerin sorumluluğu altına girmektedir.

III. BÖLÜM: OKUMA ALIŞKANLIĞI VE OKUL KÜTÜPHANELERİ

Çalışmamızın konusu “Okul Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığına Etkisi” olduğundan, ilk bölümde okuma ve alışkanlık kavramları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu bölümde ise Okul Kütüphaneleri konusu, detaylı bir şekilde incelenecek ve okuma alışkanlığı ile ilişkisi kurulacaktır. Okul kütüphaneleri incelenirken, kavramsal içeriği ve sunduğu hizmetler ele alınmıştır. Konunun kuramsal içeriğinin detaylı bir şekilde incelenmesi, çalışmamızda vurgulamak istediğimiz, okul Kütüphanesinin niteliklerinin ve özelliklerinin anlaşılabilirliği açısından önemlidir.

III.1. Okul Kütüphaneleri: Kavramsal İçerik

Okul kütüphaneleri Amerika’da, okul programlarını destekleyici bir öğrenme laboratuvarı olarak görülmüş ve ilk olarak okulda bulunan koleksiyonun bakımı ve korunması amacıyla oluşturulmuştur (Kent, Lancour ve Daily, 1979, 360.s.) Okul kütüphaneleri, okulların bilgi merkezi niteliğinde olmalıdır. Okulda bulunan öğrenci, öğretmen ve diğer personelin her türlü bilgi ihtiyacına cevap verebilir nitelikte olmalıdır. Okul kütüphaneleri ile ilgili yapılmış olan tanımlamalar aşağıda sunulmuştur:

- Soysal, 1969 yılında, ülkemizde okul kütüphaneleri ve eğitim konusunda ilk çalışmayı yapmıştır. “*Çağdaş Eğitim ve Türkiye’de Okul Kütüphanesi*” başlıklı çalışmasında, okul kütüphanesini; eğitim programlarını destekleyen ve zenginleştiren her türlü kaynağı ortak kullanılan merkezi bir şekilde organize edilmiş kütüphanedir şeklinde tanımlamıştır (Soysal, 1969, 127.s.).

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımı için okullarda oluşturulmuş, kitaplardan ve diğer materyallerin (elektronik kaynaklar, bilgisayarlar...) bulunduğu, profesyonel kütüphaneci, öğretmen ve öğretmen-kütüphaneci sorumluluğunda olan merkezlerdir (Prytherch, 2005, 618.s.).

- Eğitimin her aşamasında kurulan; öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin, okuryazarlık ve okuma, bilgi becerileri ve bağımsız öğrenme gibi konularda, ihtiyaçlarını karşılayan ve herkese bu konularda eşit şans vermek amacıyla kurulan bilgi merkezleridir (Feather ve Sturges, 2003, 567.s.).

- Ülkemizde Öncül'ün okul kütüphaneleri için yapmış olduğu tanım: “Öğrenci ve öğretmenlerin yararlandıkları, bir kütüphanecinin ya da öğretmenin yönetiminde olan okul kitaplığı ile kitap ve diğer öğretim araçları koleksiyonu.” şeklindedir (Öncül, 2000, 810.s.).

Okulların ve eğitimin değişmesi ile birlikte, kütüphanelerin eğitimsel rolü de değişmiştir. Bu değişiklik, okul kütüphanelerinin isimlerine de yansımıştır: “Instructional Materials Center- Eğitimsel Kaynak Merkezi”, “Learning Resource Center- Öğrenme Kaynağı Merkezi”, “Instructional Resource Center-Eğitimsel Kaynak Merkezi” (Davies, 1974, 2.s.).

Okul kütüphaneleri ile ilgili yapılan tanımlarda ortak nokta “Okul kütüphanesi” kavramına alternatif olarak çoğunlukla “Okul Kütüphanesi Medya Merkezi/ Medya Merkezi” kullanılmasıdır. *Harrod's Librarians' Glossary*'de yapılan tanımda bütün bunlara ek olarak; “Eğitimsel Materyal Merkezi (*Instructional Materials Center*)”, “Öğrenme Kaynak Merkezi (*Learning Resources Centre*)”, “Medya Merkezi (*Media Center*)” gibi farklı adlandırmalar

da olduğundan söz edilmiştir. (Prytherch, 2005, 618.s.). *Okul kütüphanesi* kavramının, yurtdışı literatürde farklı adlandırılması, o coğrafi bölgede bulunan okul kütüphanelerinin niteliklerinin, ülkemizdeki kütüphanelerin niteliklerinden farklı olması olarak yorumlanabilir. Okul kütüphanelerinin, *Medya Merkezi* olarak nitelendirilmesi, medya kaynaklarının, (internet, bilgisayar, elektronik kaynaklar vb.) daha yaygın olarak kullanılması olarak değerlendirilebilmektedir. Okul kütüphanelerinin bu yönünü vurgulayan başka bir tanım ise şu şekildedir:

“Okullarda bulunan, farklı kaynak ve donanıma sahip, program ve hizmetleri, kütüphanede bulunan Kütüphane Medya Uzmanı tarafınca sağlanan, ek personeli ve kendisine ait bütçesi olan bilgi merkezleridir. Öğrenciler için öğrenme laboratuvarı fonksiyonu bulunmaktadır.”
(Mccain ve Merrill, 2001, 113.s.).

Bu tanıma bakıldığında, okul kütüphanelerinin, bir anlamda okul yönetimine bağlı bir kitaplıktan çıkıp, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve ihtiyaç duydukları bilgiye erişebilmelerini sağlayan bir bilgi merkezi halini aldığı görülmektedir.

Okul kütüphanelerinin kavramsal içeriğini daha net olarak vermek gerekirse, var olmasının nedenlerini öğrenmek için amaçlarını; bünyesinde bulundurulması gerekli kaynaklar için dermesini; hizmetlerini hangi kaynaklarla ve kimlere bağlı olarak gerçekleştireceğini öğrenmek için ise finansal kaynaklarını; ve kullanıcılarına gerekli faydayı sağlayabilmesi için uygulaması gerekenler için ise hizmetlerini incelemek gerekmektedir.

Okul kütüphaneleri, okullar içerisinde bulunduğu; öğrenci, öğretmen ve okul yönetimine hizmet vermektedir. Bu bağlamda ise okul kütüphanelerinin

amaçlarının, bu bireylere verdiği hizmetler çerçevesinde oluşturulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Okul kütüphanelerinin amaçlarını, 4 ana başlık altında toplayabiliriz; bireye kişilik kazandırması, insani ilişkileri öğretmesi, medeni sorumluluğu kazandırması ve ekonomik etkinlik kazandırması (Soysal, 1969, 65.s.). Bu kavramlar dışında, öğrencilerin okuma ve öğrenmeye karşı ilgi ve alışkanlıklarının geliştirilmesi, okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalık yaratmak ve bunun için gerekli uygulamaların yapılarak bu bilincin öğrencilere aktarılması gibi konular da okul kütüphanelerinin amaçları arasında yer almaktadır. Bir başka yaklaşımla, okul kütüphanelerinin amaçları şu maddeler ile açıklanmıştır:

- Okulun misyonu ve müfredat programı olarak, eğitim hedeflerini geliştirmeyi destekleme,
- Çocukların okuma ve öğrenmeye karşı ilgilerini ve alışkanlıklarını geliştirmek ve yaşamları boyunca kütüphane kullanımının sürdürmesini sağlamak,
- Bilgiyi kullanma, anlama, hayal gücü, bilgiyi yaratma deneyimlerini gerçekleştirmek için fırsat sunmak,
- Bütün öğrencilerin, bilgiyi kullanma ve değerlendirme konusundaki becerilerini geliştirmeyi desteklemek,
- Yerel, bölgesel, ulusal, küresel kaynakları; çeşitli fikirleri, deneyimleri ve görüşleri öğrencilerin imkânlarıyla erişimlerini sağlamak,
- Kültürel ve sosyal farkındalığı ve duyarlılığı teşvik edici etkinlikler düzenlemek,

- Düşünce özgürlüğü, bilgiye erişim, etkin ve sorumlu vatandaşlık kavramlarının demokrasi için gerekli olduğunu öğretmek (Feather ve Sturges, 2003, 567.s.).

Bu maddelere bakıldığında; okul kütüphaneleri öğrencilere yaşamboyu kullanabileceği bilgi ve deneyimi erken yaşlarda ücretsiz olarak sunabilmektedir. Bu kapsamda *Okul Kütüphaneleri* ile *Halk Kütüphaneleri* hizmet açısından benzetilmektedir. Halk kütüphanelerinden farklı olarak okul kütüphaneleri, okulların içerisinde bulunması sebebiyle çocukların dikkatini daha fazla çekmektedir. Halk kütüphaneleri, ancak bir bireyin çocuğu kütüphaneye götürmesi ile kullanılabilir, fakat okul kütüphaneleri, öğrencilerin öğrenme ortamında bulunduğundan daha kolay kullanılabilir. Bu da öğrencilerin, kütüphaneyi keşfetmelerine yardımcı olur ve yaşamboyu bilgi erişimi sağlayabileceği bir bilgi yuvası olduğunu öğrenir. Bu da okul kütüphanelerinin hedefleri arasındadır.

Yurtdışı çalışmalar incelendiğinde, Çin’de az nüfuslu kırsal bölgelerde, *Birleştirilmiş Model (Combine Model)* olarak bilinen kütüphane modelinin uygulandığı görülmüştür. Bu modele göre; okulun kampüsü içerisinde yer alan bir binanın 2 ucunda bulunan kütüphanenin bir tarafında kütüphane hizmeti verilirken, diğer ucunda idari hizmetlerin gerçekleştirildiği bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerde hem okul kütüphanesi hizmetleri hem de halk kütüphanesi hizmetleri verilerek 2 kütüphaneyi tek bir çatı altında toplanmıştır. Liu, bu yönetimin iyi bir çözüm olduğu sonucuna varmıştır. (Liu, 2008, 57.s.).

Birleştirilmiş modelin, ülkemizde köylerde uygulanması hem okul kütüphanelerinin nitelikli hizmet vermesi hem de ebeveynlerin kullanabilmesi ve okumalarını geliştirmeleri açısından önerilebilir.

Okul kütüphanesi bulunmayan okullarda, özellikle köy gibi yerleşim yerlerinde ulaşım, kitap elde etme, kütüphane bulamama maddi vb. sorunlar düşünüldüğünde öğrencilerin kitaba ulaşmaları zorlaşmaktadır.

Okul kütüphanelerinin, nitelikli hizmet verebilmesi adına koleksiyonun yani dermesinin nitelikli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Derme, genel olarak, koleksiyon kelimesi ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Derme, kütüphaneler için kullanıldığında; kütüphanelerde bulunan, kitap ya da diğer materyallerin toplam sayısı olarak tanımlamaktadır (Prytherch, 2005, 151.s.).

Derme, okul kütüphaneleri açısından ele alındığında; *Kütüphane Medya Merkezi (Okul Kütüphanesi)* bünyesinde bulundurulan materyallerin toplam sayısı anlamına gelmektedir (McCain ve Merrill, 2001, 41.s.). Okul kütüphanelerinin dermeleri; okul kütüphanelerinin amaçları, hedefleri ve kullanıcı grubu doğrultusunda oluşturulur. Okulda bulunan öğrencilerin, yaş gruplarına, ilgi alanlarına, aldıkları eğitime göre derme oluşturulmalıdır. Okulda verilen eğitime paralel nitelikte olan yayınlar, yardımcı kitaplar, çalışma kitapları koleksiyon içerisinde yer almalıdır.

Okul kütüphanesi kapsamında, kitaplar, süreli yayınlar, danışma kaynakları, edebi eserler, romanlar, görsel-işitsel materyaller, elektronik kaynaklar, internet kaynakları, resmi yayınlar, teknik yayınlar, gri yayınlar bulundurulmalıdır (Önal, 2005, 196.s.). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği*'ne göre; okul kütüphanelerinde, resmi kurum ve kuruluşlar tarafından oluşturulan yayınların bulundurulması zorunludur. Ayrıca okul kütüphanesine sağlanacak kaynaklar; satın alma, bağış ve değişim yoluyla sağlanırlar (MEB, 2001).

Okul kütüphanelerinde, dermelerin oluşturulması için öncelikle derme politikalarının oluşturulması gerekmektedir. Derme geliştirme politikası

içerisinde, kütüphane kullanıcılarının kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak türde yayınların dermeye alınması konusunda maddeler de yer almalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı okul kütüphaneleri yönetmeliğine göre; kütüphane kaynaklarının seçimini yapacak komisyon, okul müdürü başkanlığında; ilgili zümre başkanları, kütüphane danışman öğretmeni, kütüphanecilik kulübü temsilcileri, okul-aile birliğinden bir üye, okul öğrenci meclisi başkanı, kütüphaneci veya kütüphane memurundan oluşmalıdır (MEB, 2001). Bunların yanı sıra iyi bir koleksiyon oluşturulması için öncelikle, okulda verilecek eğitim, öğrencilerin ilgileri, okulun amaçları konusunda bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Fakat, bunların gerçekleşebilmesi için okul kütüphanelerinin finansal kaynaklara ihtiyacı bulunmaktadır.

Türkiye’de okul kütüphaneleri, “*Milli Eğitim Bakanlığı*” sorumluluğu altında bulunmaktadır (Önal, 2005, 196.s.). Okul Kütüphaneleri, “*Milli Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği*” ve “*Okul Kütüphaneleri Standart Yönergesi*” kapsamında çalışmalarını yürütmektedir. Bu yönerge ve yönetmelikte, okul kütüphanelerinin bütçelerine ait bir madde yer almamaktadır. Bu da her okulda farklı uygulamaların olmasına neden olmaktadır. Belirli bir standart olmadığından, kimi okullar okul kütüphanelerini oluşturmazken kimisi ise kapsamlı okul kütüphaneleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, özel okul kütüphaneleri, hem kaynak açısından hem de nitelik açısından, devlet okullarına göre daha iyi durumdadır. Finansal kaynaklar sebebiyle, birçok okul kütüphanesi bünyesinde kütüphaneci bulunduramamaktadır.

Okul kütüphaneleri personeli, Okul Kütüphaneleri Bildirgesi’nde şu şekilde açıklanmıştır: “Okuldaki herkesle birlikte çalışan, halk kütüphanesi ile birlikte diğer kütüphanelerle bağlantı kuran, okul kütüphanesinin planlanmasından ve

yönetiminden sorumlu olarak görevini mümkün olduğunca iyi yapan, mesleki uzmanlık niteliklerine sahip görevlidir.” (IFLA/ UNESCO, 1999; Önal, t.y.). Okul kütüphanelerinde görev alacak personelin, kütüphanecilik eğitimini tamamlamış olması, eğitim bilimleri alanında bilgi ve tecrübeye sahip olup çocuklara karşı ilgili ve sabırlı olması gerekmektedir. Ülkemizdeki kütüphane kullanım oranları ve okuma seviyeleri göz önüne alındığında, bireylerin kütüphaneyle ilk tanıştıkları yerler olarak karşımıza okul kütüphaneleri çıkmaktadır. Bu bağlamda ise, öğrencilerin, ileri yaşlarda iyi birer kütüphane kullanıcısı olmasını sağlayacak kişi de okul kütüphanecisidir. Okul kütüphanecisinin öğrencilere yaklaşımı; öğrencilerin kütüphanecilere, kütüphanelere ve kütüphanecilik mesleğine yaklaşımlarını etkilemektedir. Okul kütüphanecisi, bu sorumluluk kapsamında görevini yerine getirirken, öğrencilere vereceği hizmetin, öğrencinin yaşamı boyunca, kütüphanelere ve kütüphanecilere bakışını etkileyeceğini unutmamalıdır.

III.2.2. Okul Kütüphanelerinin Sunduğu Hizmetler

Okul kütüphaneleri hizmetleri, okul kütüphanelerinin görev ve sorumluluklarını içermektedir. IFLA ve UNESCO işbirliği ile hazırlanan “*Okul Kütüphanesi Bildirgesi*” nde, okul kütüphanelerinin görevleri şu şekilde tanımlanmıştır: Okuldaki bireylerin, bilgi kaynaklarını kullanmasına teşvik etmek, öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışarak; öğrencilerin okuryazarlık, öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yetenek düzeylerini geliştirmek ve sunduğu hizmetleri okul topluluğunun bütün mensuplarına yaş, ırk, cins, dil, din, milliyet, meslek veya sosyal durum göz önünde bulundurmaksızın eşit olarak sunmaktır ” (IFLA/ UNESCO, 1999; Önal, t.y.). Bu bağlamda okul

kütüphanelerinin verdiği hizmetler, 2 başlık altında toplanabilmektedir; birincisi, bilgi kaynaklarının nitelikli bir şekilde kullanılmasını sağlamayı amaç edinen “*Teknik Hizmetler*”; ikincisi ise kullanıcılarının okul kütüphanesini nitelikli bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaç edinen “*Kullanıcı Hizmetleri*” dir.

Okul kütüphanelerinin sunduğu hizmetlerin ilki olan teknik hizmetler; *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliğinde*; Kütüphane kaynaklarının seçimi ve sağlanması, kataloglaması, düzenlenmesi ve sınıflaması, bakımı onarımı ve güncelliğini yitiren kaynakların ayıklanması olarak belirtilmiştir (MEB, 2001). Bu bağlamda, okul kütüphanelerinde verilen teknik hizmetleri, okul kütüphanelerinin kullanıcı grubuna göre, kütüphanede bulunması gerekli kaynakların seçimi, sağlanması, kataloglanması, düzenlenmesi ve sınıflanması, işlemlerinin gerçekleştirilmesi olarak belirtilebilir.

Seçim işlemi; okul kütüphanelerinin koleksiyonları oluşturulurken hem okulun eğitim açısından ihtiyaçları hem de öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunması açısından gerekli olan kaynaklar ve öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak seçilmelidir (Soysal, 1969, 74.s.). Öğrencilerin kişisel gelişimleri içerisine, ruhsal açıdan gelişimlerini ve değişimlerini etkileyecek türde kaynaklarda girmektedir.

Bu bağlamda, bir okul kütüphanesinde, öncelikle yapılması gereken bir seçim politikası oluşturulması ve koleksiyon geliştirme adına bir plan yapılmasıdır. Daha sonra ise, bu politika ve plan uygulamaya konulmalıdır. Bu politikalara ek olarak kütüphane kullanıcılarından alınan öneriler de seçim işlemi sırasında kullanılabilir (Yesner ve Jay, 1987, 148.s.).

Milli Eğitim Bakanlığı “*Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği*”nde, seçim işleminin nasıl yapılması gerektiğine dair, bir madde yer almaktadır:

“Kütüphane kaynaklarının tespiti ve seçimini yapacak komisyon; okul müdürünün başkanlığında, ilgili zümre başkanları, kütüphanecilik kulübü danışman öğretmeni, kütüphanecilik kulübü temsilcisi, okul-aile birliğinden bir üye, okul öğrenci meclisi başkanı, kütüphaneci veya kütüphane memurundan oluşturulur. Kaynaklar, Bakanlıkça uygun bulunarak Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan ders kitapları ile 29/5/1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nin ders kitapları dışındaki kitaplar ile eğitim araçlarının incelenmesi, seçimi ve kullanımı ile ilgili hükümleri göz önünde bulundurularak seçilir. Kitap seçiminde, öğretmen, öğrenci ve velilerden gelen istekler de dikkate alınır. Ayrıca, bilimsel nitelikte yayın yapan resmî kuruluşların yayımı olan eserler, herhangi bir seçime tabi tutulmadan kütüphanelerde bulundurulur. Kütüphane kaynakları; Başkanlıktan gönderilenler ile satın alma, bağış ve imkânlarla göre değişim yoluyla sağlanır. (MEB, 2001).

Kütüphaneye seçilecek olan kaynakların kapsamı, ilgili yönetmeliklerle belirlenmiştir. Toplanan komisyon, bu yönetmelikler dahilinde, kütüphaneye kaynak alımı konusunda, görüşlerini sunar. Sonuç olarak, seçim işlemi gerçekleştirilmiş olur ve bir sonraki aşama olan sağlama işlemine geçilir.

Sağlama işlemi; okul kütüphanelerinde sağlama işlemi şu şekilde yürür; kitaplar kütüphaneye gelir, kontrol edilir, eksik ya da yanlış materyal olup olmadığına bakılır, sağlama numarası verilir, bu numara bir ile başlar ve kitapların sayısını belirlemek amacıyla kullanılır, okulun mühürü ile mühürlenir ve böylelikle kataloglama işlemi için hazır hale gelir (Cook, 1981, 53.s.). Bu

işlemlerin yapılması, alınan kitaplara sağlama numarası verilmesi ile birlikte kitaplar, okulun demirbaş listesine eklenir ve kataloglama belirli bir düzen içerisinde yürütülmüş olur

Kataloglama işlemi; kataloglama işlemi, materyallerin bir listesini elde etmek ve bu listeye danışmak için, bir dizi kurallara göre oluşturulmuş listelerdir (Prytherch, 2005, 115.s.). Kataloglama işlemi, kitaplar kütüphaneye geldikten sonra, sağlama işlemi gerçekleştirilip, kitaplar raflardaki yerini almadan önce yapılan işlemdir. Kataloglar, bir anlamda kütüphanelerin haritaları sayılmaktadır, kütüphane koleksiyonlarının kaynaklarıdır. Kataloglama işlemi yapılırken belirli kurallara göre yapılmaktadır, bu kurallardan en çok kullanılan AACR2 (Anglo-American Cataloguing Rules) 'dir (Cook, 1981, 132.s.). Günümüzde kart kataloglar yerine, bilgisayar ortamında hazırlanan ve bir veritabanı aracılığı ile online olarak her yerden erişilebilen kataloglar kullanılmaktadır. Hazırlanan bu veritabanları, AACR2 standartlarına göre oluşturulmuştur. Kataloglama işleminin tamamlanmasının ardından, materyallerin kütüphanedeki yerini alması ve kolaylıkla erişilebilmesi için sınıflama işleminin yapılması gerekmektedir.

Sınıflama işlemi; sınıflama sistemleri, kaynakları konu bazında ele alır ve konusal olarak kaynakları yerleştirir.

Türkiye'de genel olarak iki sınıflama sistemi bulunmaktadır; bunlardan birincisi, *Kongre Kütüphanesi Sınıflama Sistemi* (Library of Congress- LC), diğeri ise *Dewey Onlu Sınıflama Sistemi* (DOS)' dir (Dewey Decimal Classification- DDC). Dewey sistemi okul kütüphanelerinin tercih ettiği sistemdir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul *Kütüphaneleri Yönetmeliği*'nde sınıflama ile ilgili şu bilgiler verilmiştir:

“Sınıflamada Dewey Onlu Sınıflama Sistemi kullanılır. Kataloglar; yazar adı, kaynak adı ve konularına göre alfabetik olarak düzenlenir. Yapılan işlemler bilgisayar ortamına aktarılır. Bütün bu işlemler, kütüphaneci tarafından gerçekleştirilir.” (MEB, 2001).

Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği’nde belirtildiği gibi, Dewey onlu sınıflama sistemi tercih edilmektedir. LC Sınıflama sistemine göre daha dar kapsamlı olan bu sistem, öğrencileri karmaşıklıktan uzak tutmaktadır. Ayrıca Halk Kütüphanelerinde aynı sistemin kullanılması, öğrencilerin bu iki kütüphaneyi, benzerlikleri sebebiyle daha rahat kullanabilmelerini sağlamaktadır.

Okul kütüphanelerinin sunduğu hizmetlerden ikincisi olan kullanıcı hizmetleri ise; okul kütüphanelerinin kullanıcı grubuna, verdiği hizmettir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği’nde, kullanıcı hizmetleri; kütüphane dermesinden, öğretmen, öğrenci ve okul personelinin etkin bir şekilde kullanması olarak belirlenmiştir (MEB, 2001). Kullanıcı hizmeti, kütüphane dermesinin, kullanılmasını ve kullanım esnasında, kullanıcıların her türlü istek, soru ve sorunlarının kütüphaneci rehberliğinde cevaplanması anlamına gelmektedir.

Kullanıcı hizmetleri içerisine, danışma hizmeti de girmektedir Danışma hizmeti verilebilmesi için öncelikle danışma koleksiyonu oluşturulması gerekmektedir. (MEB, 2001). Okul kütüphanelerinin kullanıcı hizmetleri içerisine okuyucu rehberliği de girmektedir (Soysal, 1969, 79.s.). Okuyucu rehberliğinde, öğrencilerin kitap seçiminden, okuma alışkanlığı konusunda güdülemeye kadar birçok hizmet girmektedir.

Özetle, okul kütüphanelerinin verdiği hizmetler 2’ye ayrılmaktadır. Teknik hizmetler, kütüphane kullanıcılarının kütüphaneyi daha rahat kullanmalarını

sağlayacak koleksiyonun gelişmesi için gerekli işlemler bütünü olmaktadır. Kullanıcı hizmetleri ise kullanıcıların, okul kütüphanesini kullanmasına yardımcı olacak, onlara kütüphane kullanımını kolaylaştıracak ve kütüphane kullanımına teşvik edecek hizmetlerden oluşmaktadır. Kullanıcı hizmetleri içerisine okuma alışkanlığı kazandırma ve bu alışkanlığı geliştirme sorumluluğu da girmektedir.

III.3. Okul Kütüphaneleri'nin Okuma Alışkanlığı'na Etkisi

Okuma alışkanlığından söz edilebilmesi için, sürekli düzenli bir biçimde okuma yapılması gerekmektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılması, diğer alışkanlıklarda olduğu gibi çocuk yaşlarda kazandırılması, hem alışkanlığın kalıcılığı açısından hem de alışkanlık yaratmada ki kolaylık açısından önemlidir. Bu bağlamda, ilköğretim okullarında bulunan okul kütüphanelerinin bu yöndeki sorumluluğu göz ardı edilemez.

Okul kütüphaneleri, öğrencilerin kitaplarla buluştukları ilk yerler olarak düşünüldüğünde, okul kütüphanelerinin bu konudaki önemi ortaya çıkmaktadır (Cook, 1981, 45. s.). İlköğretim okullarına başlayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, daha önce kütüphanelerle tanışmamış öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, okul kütüphaneleri öğrencilere, kitapları ve kütüphaneleri tanıttak ve sevdirecek yer rolünü üstlenmektedir.

Okul kütüphanelerinin, ilk ve orta öğretimde, eğitici bir unsur olarak oynadığı rol incelendiğinde şu sonuca ulaşılabilir: Öğrenci, bilgi kaynaklarının büyük kısmına doğrudan ulaşarak, en uygun olanı seçme yeteneğini geliştirir ve böylece, iyi ile kötü arasındaki fark öğrenciye gösterilmiş olur (Soysal, 1969, 127-128 ss.).

Okulların ve okul kütüphanelerinin, okuma konusunda iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; okuma becerilerini geliştirmek ve okumaya isteğini teşvik etmektir. Bu amaçla okul kütüphanecisi; kitapların seçimi, alışkanlığın geliştirilmesi için planlama ve çalışma konusunda lider roledir. Öğretmen ise öğretme stratejileri geliştirir (Prostano ve Prostano, 1999, 75-76 ss.).

Göndem ve Alaylıoğlu (1954, 40.s.), öğretmen kütüphanecilerin görevlerine değinirken, şu noktalara dikkat çekmiştir: Öğrenciye okuma zevkini aşlamak, okuma amacıyla kitap seçiminde öğrenciyi karar verebilir duruma getirmek, öğrencilerin kütüphanedeki kaynakları kullanmasını sağlamalıdır. Ayrıca IFLA/UNESCO tarafından hazırlanmış olan “*Okul Kütüphanesi Bildirgesi*”nde; “çocuklarda, okuma, öğrenme, yaşamları boyunca kütüphane kullanma alışkanlığını ve zevkini geliştirmek ve sürdürmek” okul kütüphanelerinin amaçları içerisinde yer almıştır” (IFLA/UNESCO, 1999; Önal, t.y.). Clark (2010, 14.s.), yaptığı araştırmada, okul kütüphanesini kullanan öğrencilerin, okul kütüphanesini kullanmayan öğrencilere göre, okul dışında neredeyse 2 kat daha fazla kitap okuduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada, ortaya çıkan bir başka nokta ise; okul kütüphanesini kullanmayan öğrencilerin okumayı sıkıcı buldukları ve zorunlu oldukları için sadece sınıfta ve ders kapsamında okuma yapmalarıdır.

Öğrencilerin okul kütüphanelerini kullanmaları konusunda yönlendirilmemeleri, öğrencilerin öğrenmeden alacakları verimi düşürmektedir. Shirley (2011, 82. s.) çalışmasında okul kütüphanelerinin, öğrencilerin öğrenmelerinde kritik rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, kütüphaneyi kullanmaya yönlendirilmemeleri olumsuz bir sonuç olarak görülmektedir.

Köylerde yaşayan öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi ihtiyacını karşılamak ve köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla 1940 yılında *Köy Enstitüleri* kurulmuştur (Keseroğlu, 2005, 30.s.)

Köy enstitüleri kurulurken sadece öğrencilerin okumaları üzerine değil; öğretmenler için de okumanın önemine dikkat çekilmiş olup, bu konuda da çalışmalar yapılmıştır. Köy enstitülerinin; okuyan, okuduklarını her alanda uygulayabilen ve aydın bireyler yetiştirmeyi amaçlaması bir anlamda okul kütüphanelerinin de amaçları ile örtüşmektedir (Keseroğlu, 2005, 32.s.).

Köy enstitülerinin sorumluluklarına bakıldığında, bugünkü okul kütüphanelerinin sorumlulukları ile benzer olduğu gözlenmektedir. Köy enstitülerinin kapatılması, bütün sorumluluğu okul kütüphaneleri üzerine bırakmaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde, köylerde bulunan okul kütüphanelerinin geliştirilmesi; öğrencileri her alanda okuyan, düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirmesine fırsat vermektedir.

Okul kütüphanelerinden sorumlu olan okul kütüphanecileri, öğrencilerin okuma ve öğrenim hedeflerine ulaşmaları için; okuma öğretimine yönelik işbirliği içeren programlar sunarlar, tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayan kaynaklar seçerler, okuma motivasyonunu sağlayan, hayal gücünü destekleyen kaynaklar sağlarlar, öğrencilerin okumasını destekler; bunun için kişiye özel okuma listeleri oluştururlar, öğrencilerin, bilgiyi bağımsız olarak araması ve bulması konusunda onları özendirirler (NCLB, 2004, 10. s.).

Okul kütüphanecilerinin bütün bu sorumlulukları düşünüldüğünde, okul kütüphaneleri, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabileceği ilk kurumlar olmaktadır. Ülkemizin eğitim ve okuma durumu göz önüne alındığında, bireylerin

eşit şartlarda eğitim alması ve okuma alışkanlığı kazanma fırsatını eşit koşullarda elde etmesi adına okul kütüphanelerinin varlığı önemlidir.

III.4. Okul Kütüphanelerinde Okuma Rehberliği

Okuma rehberliği, sadece okul kütüphanelerinde gerçekleştirilen bir hizmet değildir. Okul kütüphanelerindeki okuma rehberliği, diğer kütüphanelerdeki okuma rehberliğinden, tek fakat önemli bir farkla ayrılır; bu da okul programlarını etkilemesidir (Doll, 2001, 149.s.). Okul kütüphanelerinde verilen okuma rehberliği, okul programları hazırlanırken ya da kütüphane koleksiyonu oluşturulurken, okul ile işbirliği içerisinde olduğundan diğer kütüphanelerden farklıdır.

Birçok grup etkinliği; resimli kitap okunması, hikaye saatleri, sesli okuma, kitap hakkında söyleşiler gibi, okuma rehberliğini içermektedir (Wofford,1959, 153.s.).Okuma rehberliği, okul kütüphanecisinin öğrencileri okuma konusunda teşvik etmek için gerçekleştirdiği etkinliklerin toplamının bir özetidir (Wofford,1959, 152.s.). Diğer bir deyişle; okul kütüphanecilerinin, okuma teşviği konusunda öğrencileri için gerçekleştirmiş olduğu uygulamalar aslında okuma rehberliği hizmeti olmaktadır.

Okuma rehberliği, zevk için ya da araştırma amacıyla okuma yapılacağı zaman gerçekleşmeye başlar (Doll, 2001, 149.s.). Kütüphanecinin rehberlik rolü tam olarak bu aşamada gerçekleşmeye başlar. Öğrenciyi okumaya ve aradığı bilgiyi yönlendirecek olan kişi okul kütüphanecisidir ve bu noktada okuma rehberliği rolünü üstlenmiştir.

Edebiyat ve öğrenme arasında bir bağ kurulabilmesi için, kütüphaneci yaratıcı ve esnek olmalıdır (Doll, 2001, 150.s.). Bu bağlamda kütüphaneci, sadece öğrencilerin okuma tercihlerini belirlemekle değil; öğrencileri okumaya teşvik etme,

kütüphane kullanımı konusunda onları yönlendirme ve onları bu konuda güdülemek amacıyla da çalışmalar yapmalıdır.

Okul kütüphanecilerinin daha etkili okuma rehberi olabilmeleri için, öğrencilerin okuma tercihlerini öğrenmek için çaba harcamaları ya da onlarla direk olarak konuşarak onlardan bu bilgileri almaları gerekmektedir (Doll, 2001, 151.s.).

Okuma rehberliği, her okuyucu ile özel olarak çalışmayı gerektirir; özellikle, okuma ile ilgili sorunu olan öğrenciler ile daha özel çalışmalar gerektirmektedir (Wofford, 1959, 153.s.). Okuma ile ilgili problemi olan öğrencilerin, okul kütüphanecisi tarafından özel ilgiye ihtiyacı olmaktadır. Bu ilgi sonucu öğrenci okuma ile ilgili sorunlarını aşabilmekte ve iyi birer okuyucu olabilmektedirler.

III.4.1. Okuma Alışkanlığında Okul Programı ve Okul Yönetiminin Rolü

Eğitim sisteminin planlı bir şekilde işleyebilmesi için okulların, bir program oluşturması ve bu program kapsamında verilecek olan eğitimi planlaması gerekmektedir. Eğitim amacına yönelik olarak program geliştirilmelidir. Programı geliştirirken verilecek olan eğitime yönelik unsurlar da program kapsamına alınmalıdır. Bu programı yapmak ve denetimini sağlamak okul yönetiminin sorumluluğu altındadır.

Okul programları öğrenciyi hayata hazırlaması, gerekli bilgi düzeyindeki donanımları sağlaması, davranış ve düşünme becerisi kazandırması açısından önemlidir (Dengiz ve Yılmaz, 2007, 206.s.). Bu açıdan düşünüldüğünde okul yönetiminin hazırlayacağı program kapsamına, okul kütüphanelerini ve kütüphanecilerini de dahil etmeleri önemli görünmektedir.

Okul yönetimi bu programı oluştururken öncelikle; eğitimsel amacının ne olduğunu, bu amacı gerçekleştirirken; hangi eğitimsel deneyimlerinin müfredat içerisine nasıl konulabileceği, bütün bunların ne şekilde organize edileceği, seçilenler arasından hangileri amaca hizmet edecek sorularını cevaplamalıdır (Urbanik, 2001'dan aktaran: Gürsoy, 2010, s.y.).

Okul kütüphanecileri, okul yönetimi ile işbirliği içerisine girerek okul kütüphanelerinin gelişimine destek olur (Doll, 2001, 149.s.). Okul yönetimi ile okul kütüphanecisinin işbirliği ile birlikte hem okul programlarının gelişimi hem de okul kütüphanesinin gelişimi sağlanarak, öğrencilere daha iyi enformasyon okuryazarlığı ve okuma rehberliği hizmeti verilmesi sağlanır. Bunun bir sonucu olarak da düşünme becerisi edinmiş, okuma alışkanlığı kazanmış, eleştirel düşünebilen ve okuyabilen, kendini geliştiren bireyler yetiştirilmesi sağlanılabilir.

Okul yönetimi, okul kütüphanesini kurma geliştirmede anahtar kişi olarak görülmektedir (Lowrie, 1970, 153.s.). Okul programını, okulun misyonlarını ve vizyonlarını geliştirme sorumluluğu okul yönetimi üzerindedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okul programı içerisine; kütüphane ve okuma alışkanlığı konusunda eklemeler yapacak kişi de okul yönetimi olmaktadır.

Lowrie (1970, 153-154 ss.), okul yönetimi ile ilgili 3 temel sorunun sorulması gerektiğini vurgulamıştır:

- 1- Okul yönetiminin iyi bir okul kütüphanesi yapması için düşünceleri nelerdir?
- 2- Okul yöneticisinin kendi okulu açısından sorumlulukları nelerdir?

3- Yönetici, okul kütüphanesine hangi konuda yardımcı olabilir?

Okul yönetimin bu sorulara verdiği cevaplar ile okul kütüphanesine ve kütüphanecisine karşı olan bakış açısı anlaşılabilmektedir. Okul yöneticisinin hazırladığı program kapsamında bu soruların cevapları, yani okul kütüphanesinin varlığı da yer almalıdır.

Okul yönetiminin okul kütüphaneci ve kütüphanelerinin felsefesini ve eğitime olan etkilerini bilmeleri gerekmesine rağmen, bazı okul yöneticileri okul kütüphane personelinin rolünü ve okul kütüphanesinin eğitim programı ile olan potansiyel ilişkisini ve bu ilişkinin öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı yararları anlamamaktadırlar (Prostano ve Prostano, 1999, 104.s.). Okul kütüphanelerinin ve kütüphanecilerinin gerekliliğini anlamayan okul yöneticileri, okul programlarına bu konuyu dahil etmemektedirler. Bu şekilde oluşan okul programları, öğrencileri sadece ders kapsamındaki bilgi ile sınırlandırmaktadır.

Okul yönetiminin, okul programları içerisine, okul kütüphaneleri ve kütüphanecilerini de dahil etmeleri, okul kütüphanelerinin öneminin kavranması, geleceği ve öğrencilerin geleceği açısından önemlidir. Okul yönetiminin bu süreci değerlendirmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki rehberliği ve program kapsamındaki sorumluluklarını yerine getirmesi de son derece önemlidir.

III.4.2. Öğretmen Rehberliği

Öğretmenlerin, okuma konusuna yaklaşımlarına daha önceki bölümlerde değinilmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin okuma rehberliği konusundaki sorumlulukları ve bu sorumlulukları yerine getirmesi konusu tartışılacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin ailelerinden sonra model aldığı kişidir, özellikle kırsal kesimde yaşayan, okuma kültürüne sahip olmayan ailelerden gelen çocuklar için öğretmenin okuma kültürüne sahip olması ve bunu öğrencisine aktarması son derece önemlidir (Yağcı, 2007, 66.s.).

Ailesi okuma kültürüne sahip olmayan çocukları, kitaplarla ilk tanıştıracak olan yerler okullarıdır. Bu sebeple öğrencileri kitaplarla tanıştırma sorumluluğu öncelikle öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenler, bu sorumluluğu yerine getirmek için, çocuk ve gençlik edebiyatının ürünlerini öğrencileri ile paylaşarak onları okumaya yönleltmeli, ayrıca; onları okul kütüphanelerine ve sınıf kitaplıklarını kullanmaları konusunda teşvik etmelidir (Yağcı, 2007, 66.s.).

Öğretmenler, verdikleri ödevlerle, araştırma konularıyla ilgili olarak onları kütüphanelere yönleltmeli, kütüphanelerin okuma ve araştırma konusunda fonksiyonlarından bahsederek onları kütüphaneleri kullanmaları gerektiği konusunda teşvik etmelidir. Öğretmenler, öğrencilere kitap okuma konusunda teşvik etmek için uzun metinler okumak yerine, metnin heyecan verici bir kısmında keserek, onları meraklandırma yoluna gitmelidir. Onlardan öyküyü tamamlamasını beklemesi onlarda okumaya karşı ilgi oluşturabilmektedir (Çılgın, 2006, 179.s.).

Ülper (2011, 229.s.), öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerileri ilerleyinceye kadar olan süreçte güdüleyici davranışlar sergilediği fakat okuma becerisi kazanıldıktan sonra bu davranışların azaldığı, bunun sebebinin de öğretmenlerin okuma becerisi kavramını teknik okuma olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır. . Wilson (2012, 11.s.), bazı sınıf öğretmenlerinin sınıf- kütüphane bağlantısından, öğrencilerin ne derece yarar sağlayacaklarını bilmediklerini belirtmektedir.

Öğretmenin sorumluluğu, öğrenciler dışında ebeveynlere de yol gösterip, onlara çocuklarının okuma kültürü edinmesi konusunda bilgilendirmeli ve yönlendirmelidir (Çılgın, 2006, 179.s.).

Richard Bamberger’ın Bengü Çapar tarafından çevrilmiş olan “Okuma Alışkanlığını Geliştirme” isimli çalışmasında (1990, 47.s.), öğretmenler tarafından, çocuklara günlük küçük dozlarla alışkanlığın temellerinin verilmesini, bunu günlük faaliyetlerde zorlamadan, yavaş yavaş yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun sonucunda çocukların, okumayı artık vazgeçemeyeceği bir eylem olarak görmesini sağlayacağını belirtmiştir. Okuma alışkanlığının kazanılabilmesi için bir anlamda uzun bir süreç gerektiği sonucu çıkmaktadır, öğrencilere zamanla kazandırılacak olan bu alışkanlığın öğretmenler tarafından desteklenerek yapılması, bütün öğrencilere ulaşmak anlamına gelmektedir. Bir sınıf öğretmenin, bir sınıfta ortalama 30 öğrencisi olduğu düşünüldüğünde ve sürekli olarak ilkokul kısmını baştan başlatması, aslında bir sınıf öğretmenin ne kadar çok sayıda öğrenciye ulaştığı gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple yaş olarak öğrenciler göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki sorumluluklarının ne derece önemli olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Okuma alışkanlığının temelleri ilkokul yıllarında atılmalıdır, daha sonra kazandırılmaya çalışılan okuma alışkanlığı, tam olarak gerçekleştirilememektedir (Özen, 2001, 135.s.). Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmak için; aç-oku, kapat- konuş yöntemi uygulamaları, ayrıca sınıf içi toplu- bireysel okuma ve hızlı-yavaş okuma etkinliklerini gerçekleştirmeleri etkili olmaktadır. Okuma alışkanlığının güdülenmesi için öğretmenlerin ders zamanları içerisinde toplu sınıf etkinlikleri gerçekleştirmesi, öğrencilere kalıcı okuma alışkanlığı kazandırılması açısından önemli

görülmektedir. İlköğretimin ilk yıllarında sınıfta toplu olarak okuma etkinlikleri, aç-oku, kapat-konuş etkinliği ile hem öğrencilerin okuma hem de düşünme yönlerinin gelişimi sağlanabilmektedir. Yaş ilerledikçe yani sınıf olarak büyüdükçe öğrencileri bireysel okumaya yöneltmek, onların okuma alışkanlıklarını geliştirmesine katkı sağlayabilmektedir (Yılmaz, 2004, 136-137 ss.).

Çalışma kapsamında uygulanan anketlerde, öğretmenlerden alınan geri bildirimler arasında, öğretmenlerin bu konuda sorumlu oldukları, öğrencileri okul kütüphanelerine götürüp onlara kütüphane hakkında bilgi vermeleri, Milli Kütüphane gibi ulaşılması zor kütüphanelerin ise video ya da fotoğraf yöntemiyle öğrencilere tanıtılması, haftalık okuma çizelgeleri oluşturarak en fazla okuyan öğrenciye onları okumaları konusunda güdüleyecek yıldız, çiçek gibi görsel ödüller verilmesi, aylık en çok okuyan öğrenciye ödül verilmesi, sınıf kitaplığının ilgi çekici kitaplarla doldurulması öğretmenlerin gerçekleştirdiği ve gerçekleştirebileceği türden etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir.

Özetle, ilköğretimin ilk yılları okuma alışkanlığı kazandırılması açısından önemli bir dönem olduğundan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki rolü ve sorumluluğu önemli görünmektedir. Öğrencileri okuma konusunda güdülemek, okuma alışkanlığı, kütüphane kullanımı ve araştırma yapmaya teşvik etmek konusunda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

III.4.3. Okul Kütüphanecisinin Rehberliği

Okul kütüphanecileri, öğrencilerin kütüphanenin düzeninden sorumlu olduğu kadar, okulda bulunan öğrencilerin, okuma alışkanlığı edinmesi, kütüphane kullanma

alışkanlığı kazanması, araştırma faaliyetlerinde bulunması gibi etkinliklerden de sorumludur.

Okul kütüphanecileri üç temel sebepten dolayı vardır:

- Kütüphane ve bilgi becerilerini desteklemek,
- Eğitimsel materyalleri desteklemek,
- Öğrencilere iyi birer okuyucu olmaları için destek olmak (Nelson, 1999'dan aktaran: Lo, 2009).

Öğrencilerin, okumalarını geliştirmelerinde ve hoşlandıkları kitapları araştırmalarında, okul kütüphanecilerinin rolleri önemli olmaktadır (Herring, 1982, 82.s.). Okul kütüphanecileri, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, onlara rehberlik ederek kitaplara yönleltmelidirler.

Okul kütüphanecilerinin en temel rollerinden birisi, öğrencilere okumaları konusunda istek uyandırmaktır (Lo ve Tsang, 2009, 18.s.). Öğrencilerde okuma güdüsünü oluşturarak, bu güdünün kalıcı hale gelmesini sağlamak okul kütüphanecilerinin sorumlulukları arasında bulunmaktadır.

Okul kütüphanecisi sadece öğrenciye karşı değil ailesine karşı da sorumludur. Ailelerin çocuklarını okumaya yönlmesi konusunda onlara rehber olmalıdır. Ailelere kitap tavsiyesinde bulunarak onları yönlendirmelidir. Ayrıca onlara, çocuklarını ne şekilde okumaya karşı güdüleyeceği konusunda gerekli bilgileri vermelidir (Carletti ve Girard, 1937, 76.s.).

Ailelerin, özellikle okuma alışkanlığına sahip olmayan ailelerin, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki yetersizliği bilinmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okul kütüphanecisi ailelere bu konuda rehberlik ederek, ailelere çocuklarına ne şekilde okuma alışkanlığı kazandırabileceği, hangi tür kitapları okutması gerektiği gibi konularda destek olmalıdır.

Okul kütüphanecileri ailelere rehberlik yapmak dışında, okul kütüphanesinde çocukların okuması gereken, onların ilgilerini çekebilecek kitapları kütüphaneye sağlamalıdır.

Özetle, okul kütüphanecilerinin temel ve en önemli sorumluluğu; öğretmenlerle ve okul yönetimiyle işbirliği içerisinde çalışarak öğrencileri okumaya teşvik etmektir.

III.4.4. Öğretmen/ Okul Kütüphanecisi ve Okul Yönetimi İşbirliği

Okuma alışkanlığı kazandırılması sadece okul kütüphanecilerinin sorumluluğu değil, okul yönetimi, kütüphane personeli, öğretmenler ve uzman öğretmenlerin sorumluluğu altındadır (Prostano ve Prostano, 1999, 104.s.).

Okuma alışkanlığı kazandırılması ve bu konuda öğrencileri güdülemek sadece öğretmenlerin, velilerin, kütüphanecilerin ya da okul yönetiminin bireysel sorumlulukları altına girebilecek bir konu değildir. Okul yönetimi, kütüphaneci, öğretmenler ve veliler işbirliği içerisine girerek okuma alışkanlığı konusunda sorumluluklarını yerine getirmelidirler.

Okuma rehberliğinde başarı için, özellikle öğretmen-kütüphaneci işbirliği temel bir gerekliliktir. Okul kütüphanecisi, öğretmenle sürekli iletişim halinde olmalıdır. Okul kütüphanecileri, doğrudan okul yönetimine bağlı bulunmaktadır (Herring, 1982, 72-73 ss.).

Şahin, İşcan ve Maden (2009, 195.s.), okul kütüphanesinden sorumlu kişinin, öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmasının; öğrencilerin okuma alışkanlığı, okuryazarlık, öğrenme, sorun çözme yeteneklerinin daha da yükseldiğini belirtmişlerdir.

Okul kütüphanecisinin sorumluluğu, genel okuma psikolojisini anlamak olmasına rağmen, okuma tekniklerini ve alışkanlığını esas öğretecek kişi değildir (Lowrie, 1970, 60.s.). Okul kütüphanecisi rehberliğinde ve desteğinde öğretmen ve velilerinde sürece katılmasıyla gerçekleşmektedir.

Kütüphaneci ve öğretmen, öğrencilere kitap seçimi, okuma seviyesi, özel ilgileri belirleme, okumak için teşvik ve nitelikli kitap seçimi konusunda rehber görevindedir (Lowrie, 1970, 60.s.). Öğretmen ve kütüphaneci burada işbirliği içerisine girmeli, öğretmen öğrencilerin ilgilerini belirlemeli, kütüphaneci bu kapsamdaki kitapları kütüphaneye kazandırmalıdır. Ayrıca öğretmen kütüphane kullanımı konusunda öğrencileri kütüphaneye yönlendirmelidir.

Okul kütüphanelerinin gerek bütçe olarak gerekse kaynak olarak bütün eksikleri okul yönetimi tarafından karşılanır. Okul kütüphanecisinin gerekli okuma alışkanlığı ve enformasyon okuryazarlığı hizmetini verebilmesi için okul yönetiminde gerekli desteği alması gerekmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, okul yönetiminin desteği olmaksızın bir okuma alışkanlığı ve okuryazarlık eğitimi verilmesi söz konusu olamamaktadır.

Özetle, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmeleri sürecinde, tek bir etkenin varlığından ziyade, bir çok etkenin işbirliği gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri okumaya yönlendirmesi, okul kütüphanecilerinin bu yönlendirme sürecine destek olması, okul yönetiminin bu süreçte gerekli olan ihtiyaçları sağlaması ve ebeveynlerin ise çocuklarına okumaları konusunda gerek maddi gerekse manevi yönden destek olmaları gerekmektedir.

IV. BÖLÜM: OKUL KÜTÜPHANELERİ VE OKUMA ALIŞKANLIĞINA ETKİLERİNE İLİŞKİN KULLANICI ARAŞTIRMASI VE OKUMA ALIŞKANLIĞI İLE KÜTÜPHANE KULLANIMINA YÖNELİK EĞİTİM ÇALIŞMASI

IV.1. Okul Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığına Etkilerine İlişkin Kullanıcı Araştırması

Tezin kuramsal bölümünde incelenen konular, bu bölümde pratik düzleme taşınmış ve bu bağlamda kullanıcı araştırması gerçekleştirilmiştir. Kullanıcı araştırmasının gerçekleştirilmesi ile birlikte, araştırmanın hipotezleri sınanmaya çalışılmıştır.

IV.1.1. Giriş

Kullanıcı araştırmasının değerlendirilmesi ile elde edilen veriler yorumlanmış ve bir sonuca varılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın detayları kapsam ve metodoloji bölümlerinde açıklanmıştır.

IV.1.2. Kapsam ve Metodoloji

Araştırmanın kuramsal bölümünde belirtilen gerçeklerin dışında, köylerdeki durumu incelemek adına Kastamonu ili merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında kullanıcı araştırması yapılmıştır. Gerçekleştirilen çalışma, üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; durum tespiti yapmak üzere, öğrencilere ve öğretmenlere okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma durumları, okuma algıları konularını içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Okul yönetimlerine ise okul kütüphaneleri ve kütüphane algısı konularını içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır.

Çalışma kapsamına II. Bölüm’de “*Araştırmanın Kapsamı*” başlığında detayları verildiği üzere, Kastamonu ili merkeze bağlı bulunan 10 köy ilköğretim okulu alınmıştır.

Öğrenciler için hazırlanan anket soruları içlerinden birisi açık uçlu olmak üzere, toplam 30 sorudan oluşmaktadır (bkz. 1. Ek). Sorulardan sekiz tanesi demografik içeriklidir. 22 soru ise okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile ilgili sorulardır. Öğretmenler için hazırlanan anket soruları, üç tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 22 sorudan oluşmaktadır (bkz. 2.Ek). Anket kapsamında, öğretmenlerin okuma alışkanlığı, öğrencilere okuma alışkanlığı edindirme ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma çabaları ile ilgili sorular yer almaktadır. Okul yönetimi için hazırlanan sorular 3 tanesi açık uçlu olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşmaktadır (bkz. 3.Ek). Sorularda, okul kütüphanesinin durumu ile ilgili bilgi almak ve yapılan çalışmalar konusundaki görüşleri değerlendirmek amaçlanmıştır.

Öğrencilere uygulanan anketler, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tamamına uygulanmıştır. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine okumayı yeni öğrendiklerinden, anket uygulanması hedeflenmiştir. Araştırmacı tarafından anketin uygulandığı zaman dilimi içerisinde, okulda bulunmayan veya sınavda bulunan öğrenciler bulunduğu anketler, 929 öğrenciye uygulanabilmiştir. Öğrencilerden geri dönen 929 anketten, soruların boş bırakılması ve bir soruya birden fazla seçenek işaretlenmesi gibi sebeplerden dolayı 818 anket geçerli sayılarak değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda, detayları I. Bölüm'ün "*Araştırmanın Metodolojisi*" alt başlığında sunulduğu üzere, % 5 hata payında ve % 99 güven aralığında, araştırmanın evreni göz önüne alınarak, belirtilen örneklem büyüklüğünün geçerli olduğu saptanmıştır.

Öğretmenler için hazırlanan anket soruları, araştırmanın yapıldığı zaman dilimi içerisinde anketi, okullarda bulunan toplam 113 öğretmenden cevaplamaya istekli 54 öğretmene dağıtılmış ve araştırmaya katılan bütün öğretmenlerden geri bildirim alınmıştır. Bu kapsamda, detayları "*Araştırmanın Metodolojisi*" alt başlığında

sunulduğu üzere, % 10 hata payında ve % 95 güven aralığında belirtilen örneklem büyüklüğünün geçerli olduğu saptanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularının, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından incelenip değerlendirmesi ve gerekli yazılı izinlerin alınması ile birlikte, belirtilen okullara bizzat gidilerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

IV.1.3. Bulgular ve Analiz

Kastamonu merkeze bağlı köylerdeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çalışmanın verileri, araştırmanın uygulandığı gruplara ve araştırma yöntemi kapsamında başlıklar altında verilmiştir.

IV.1.3.1. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları ve Okul Kütüphanelerini

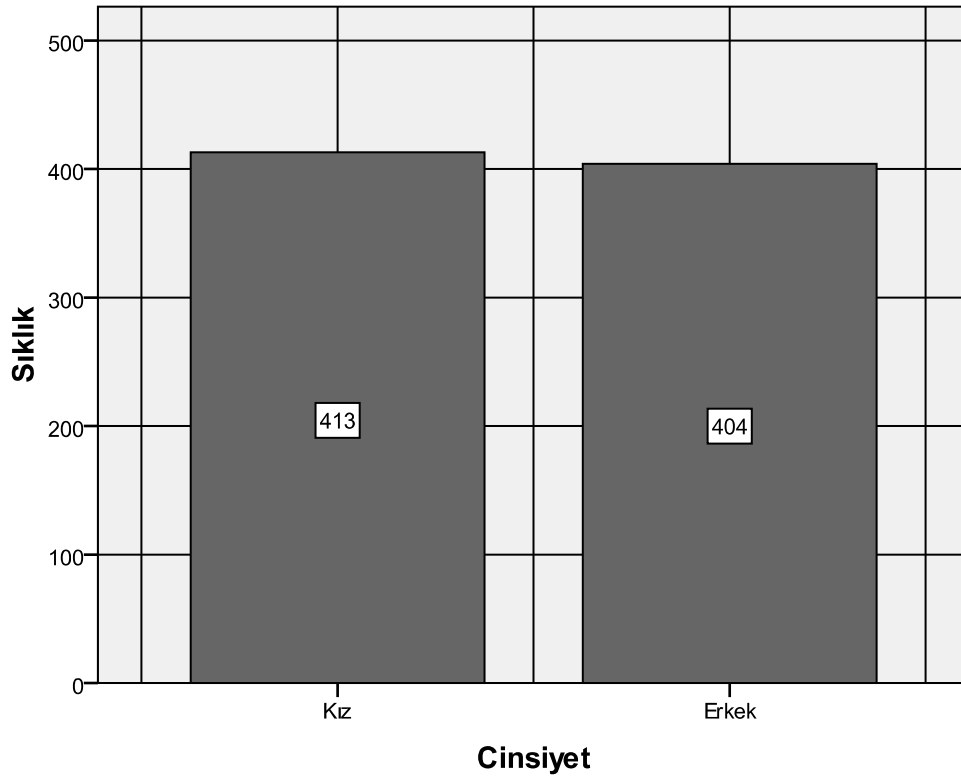
Kullanma Durumları

Öğrencilerin cinsiyet dağılımı ve yüzdelik oranları 1. Tablo ve 1. Grafik’te verilmiştir.

1. Tablo: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	Sıklık	Yüzde
Kız	413	50,5
Erkek	404	49,4
Toplam	817	99,9
Kayıp Veri*	1	,1
Toplam	818	100,0

*Bir öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.



1. Grafik: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

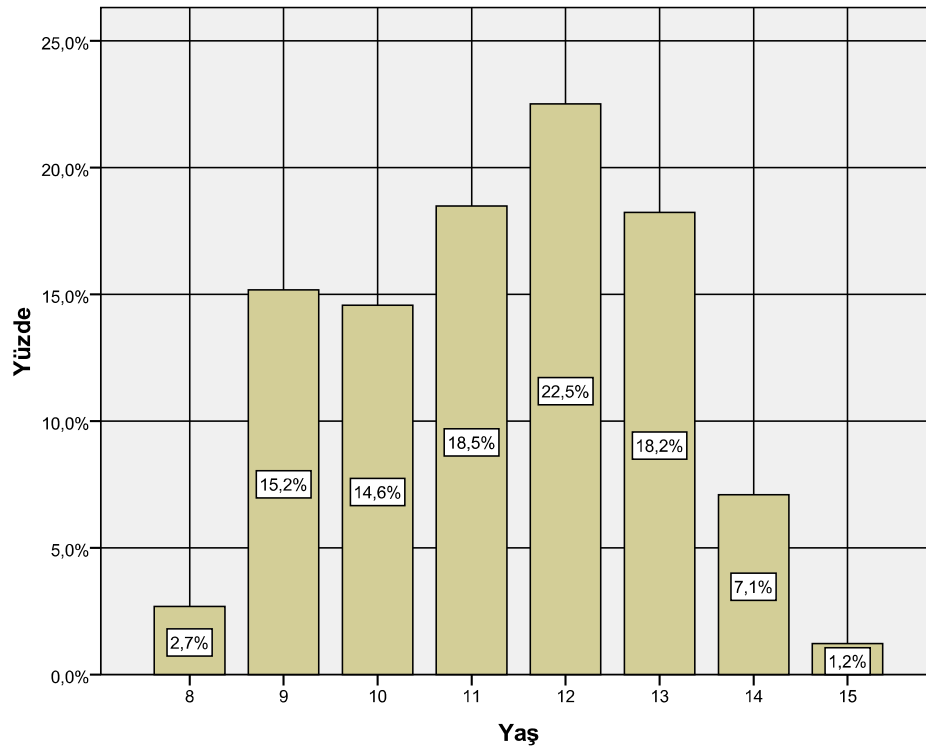
Öğrencilerin % 50,55'i (413) kız, % 49,45' i (404) ise erkektir. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları hemen hemen eşittir denilebilir.

Öğrencilerin yaş grubu dağılımları ve yüzdeleri 2. Tablo ve 2. Grafik'te verilmiştir.

2. Tablo: Öğrencilerin Yaş Dağılımları

Öğrencilerin Yaş Dağılımları	Sıklık	Yüzde
8	22	2,7
9	124	15,2
10	119	14,5
11	151	18,5
12	184	22,5
13	149	18,2
14	58	7,1
15	10	1,2
Toplam	817	99,9
Kayıp veri*	1	,1
Toplam	818	100,0

*Bir öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.



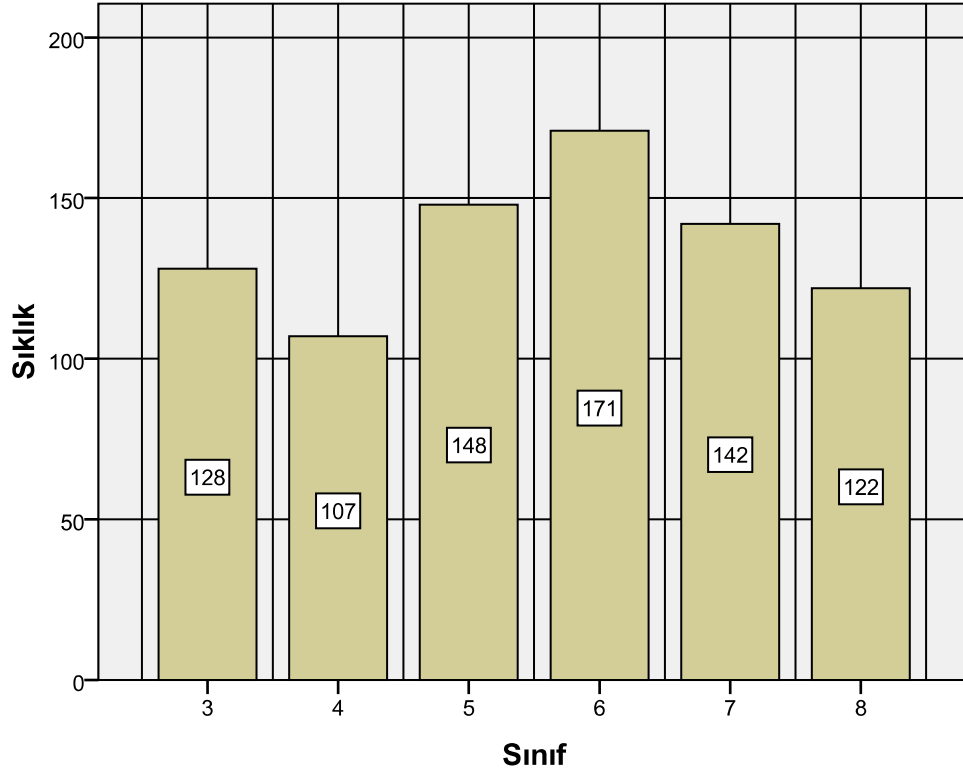
2. Grafik: Öğrencilerin Yaş Dağılımları

818 öğrenciden bir tanesi bu soruya cevap vermediğinden, 817 öğrencinin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Ankete katılan öğrencilerin % 22'sini (184) 12 yaş grubu oluşturmaktadır. 15 yaş grubu % 1,2 (22) ve 8 yaş grubu %2,7 (22) en az katılımı bulunan yaş gruplarıdır. Ankete katılım oranının çoğunluğunu toplamda % 88,9 (725) oranla 9-13 yaş grubu oluşturmaktadır. 8-9 yaş grubunun, okumaları yeni geliştiğinden, öğretmenleri tarafından ankete katılmaları uygun görülmemiştir. Bu sebeple 8-9 yaş grubunun katılım oranı en az seviyededir. 14-15 yaş grubu ise ilköğretimin son sınıf öğrencileri olduğundan ders yoğunlukları sebebiyle katılım oranı fazla olmamıştır

Sınıf dağılımları ve yüzdeleri 3. Tablo ve 3. Grafik'te verilmiştir.

3. Tablo: Öğrencilerin Sınıf Dağılımları

Öğrencilerin Sınıf Dağılımları	Sıklık	Yüzde
3	128	15,6
4	107	13,1
5	148	18,1
6	171	20,9
7	142	17,4
8	122	14,9
Toplam	818	100,0



3. Grafik: Öğrencilerin Sınıf Dağılımları

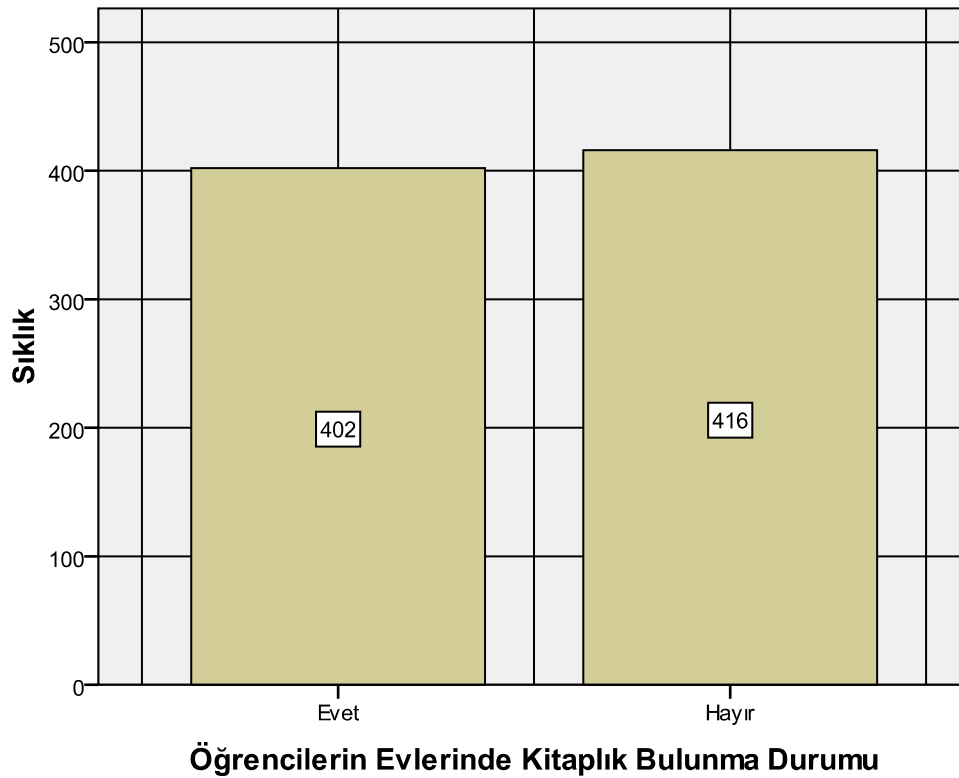
Tablo ve grafiğe bakıldığında, öğrencilerin sınıfsal dağılımları yakın görünmektedir. Öğrencilerin % 20,9'u (171) 6. sınıf öğrencisidir, çoğunluğu 6. Sınıf öğrencilerinin oluşturmasına karşın, diğer sınıfların katılım oranları birbirlerine yakın görünmektedir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin çalışma kapsamına alınmaması, son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun ise sınavda olması sebebiyle, sınıfsal dağılım çoğunlukla beşinci ve altıncı sınıfta yoğunlaşmıştır.

“*Evinizde kitaplık var mı?*” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar ve yüzdeleri

4. Tablo ve 4. Grafik’te belirtilmiştir.

4.Tablo: Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumu

Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumu	Sıklık	Yüzde
Evet	402	49,1
Hayır	416	50,9
Toplam	818	100,0



4.Grafik: Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumu

Öğrencilerin % 49,1'inin (402) evinde kitaplık bulunmasına karşın, öğrencilerin % 50,9'unun (416) evinde kitaplık bulunmamaktadır. Bu da öğrencilerin hemen hemen yarısının kitaplığa sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma ya da bulunmama durumları

karşılaştırıldığında, durumun eşit olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, evlerinde kitaplık bulunma ve bulunmama durumu, okuma alışkanlığını etkilemesi konusunda eşit etkiye sahiptir denilebilir.

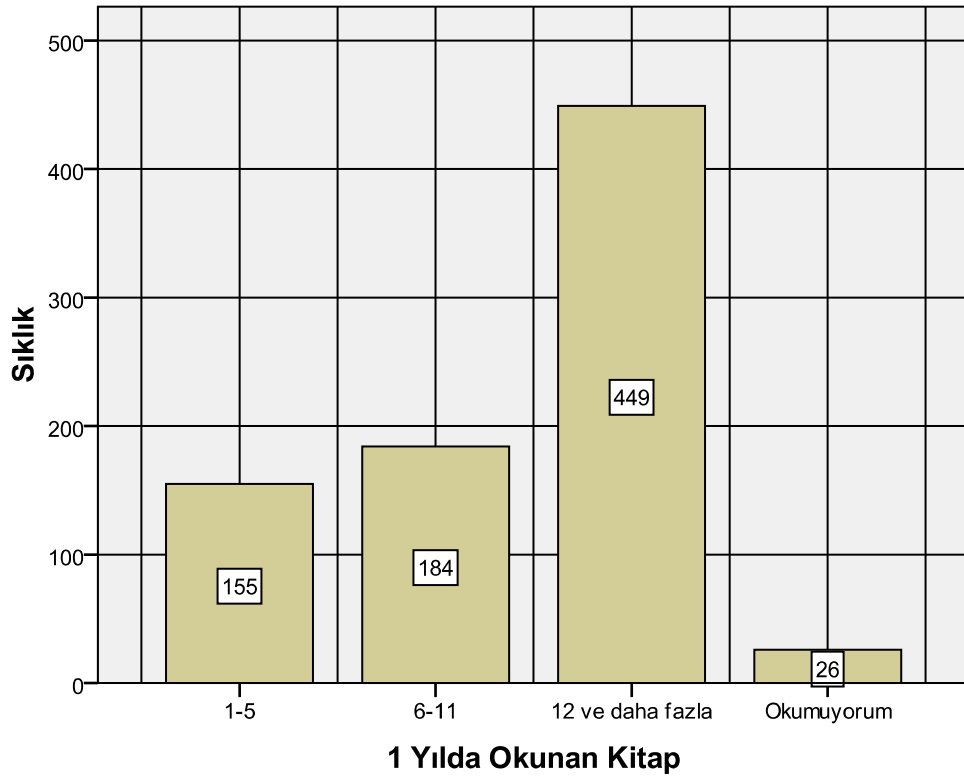
Öğrencilerin 1 yılda okudukları kitap sayılarına bakıldığında sayıları ve yüzdeleri

5. Tablo ve 5. Grafik'te belirtilmiştir.

5. Tablo: Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı

Öğrencilerin 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı	Sıklık	Yüzde
1-5	155	18,9
6-11	184	22,5
12 ve daha fazla	449	54,9
Okumuyorum	26	3,2
Toplam	814	99,5
Kayıp veri*	4	,5
Toplam	818	100,0

*4 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.



5. Grafik: 1 Yılda Okunan Kitap Sayısı

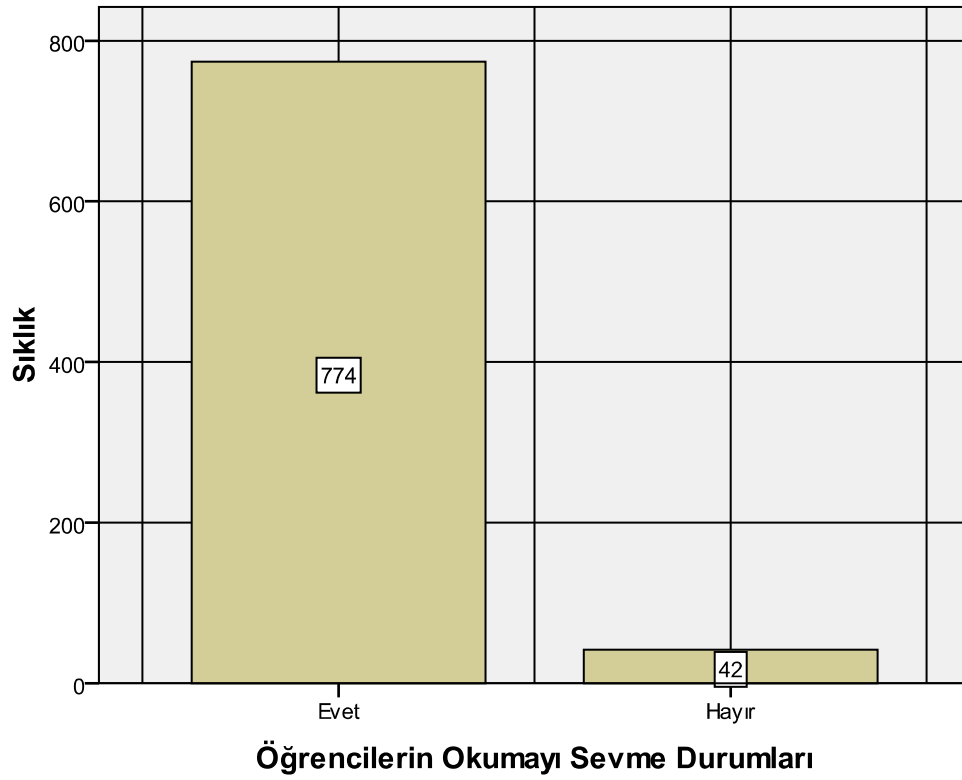
Dört öğrenci bu soruya yanıt vermediğinden değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Öğrencilerin % 32'si (26) kitap okumadığını belirtmiştir. 12 ve daha fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin oranı % 54,9 (449) olarak değerlendirilmiş, bu kapsamda da en yüksek sayı 12 ve daha fazla sayıda kitap okuyan öğrencilere aittir. Öğrencilerin okuma yönünde ilgili oldukları ve bir yıl içerisinde, 12 ve daha fazla sayıda kitap okuyarak okumalarını geliştirdikleri söylenebilir. Okumadığını belirten öğrencilerin oranının düşük olması, şaşırtıcı ve olumlu bir sonuç olarak görünmektedir.

Öğrencilerin “Okumayı seviyor musunuz?” sorusuna verdiği yanıtlar ve yüzdeleri 6. Tablo ve 6. Grafik’te belirtilmiştir.

6. Tablo: Öğrencilerin Okumayı Sevme Durumları

Öğrencilerin Okumayı Sevme Durumları	Sıklık	Yüzde
Evet	774	94,6
Hayır	42	5,1
Toplam	816	99,8
Kayıp veri*	2	,2
Toplam	818	100,0

*2 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.



6.Grafik: Öğrencilerin Okumayı Sevme Durumları

İki öğrenci bu soruya yanıt vermediğinden değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Kalan 816 öğrencinin % 5,1'i (42) okumayı sevmediği yanıtını vermiştir. % 94,6'sı (774) ise okumayı sevdiğini belirtmiştir. Yaklaşık olarak öğrencilerin % 95'i

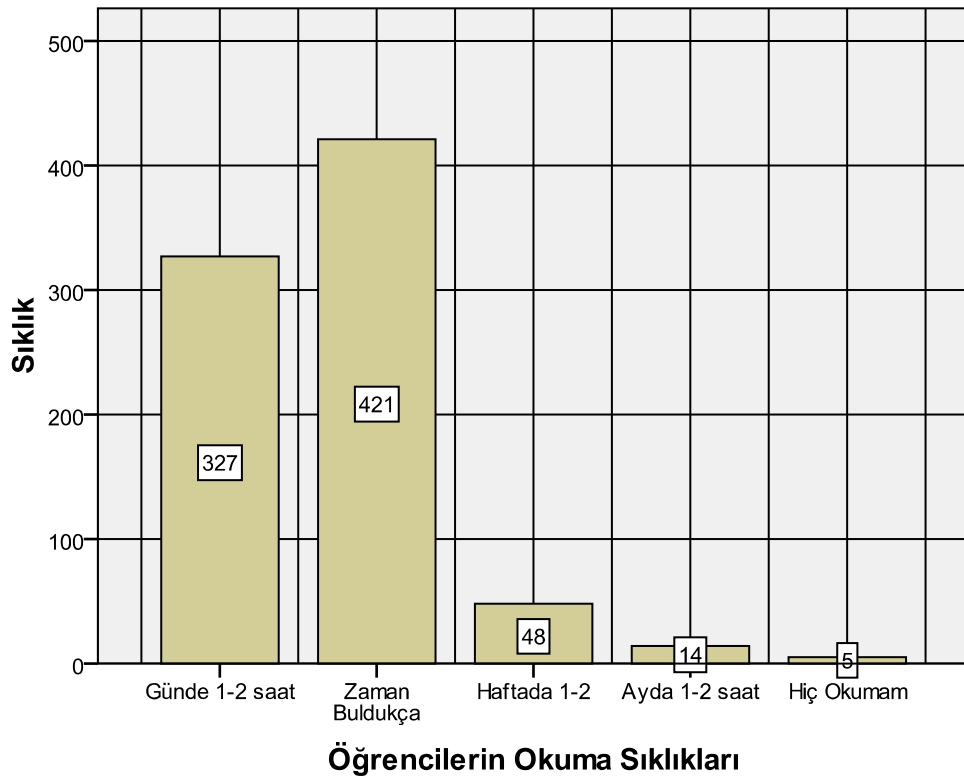
okumayı sevmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okumayı sevmeleri, okuma ve kütüphane alışkanlığı kazanmaları açısından önemli görülmektedir. Bir önceki soruda, bir yılda okunan kitap sayılarında 12 ve daha fazla sayıda kitap okuma oranının yüksek olması, bu sorunun cevabını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin “*Ne kadar sıklıkla okuyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ve yüzdeleri 7. Tablo ve 7. Grafik’te belirtilmiştir.

7. Tablo: Öğrencilerin Okuma Sıklıkları

Öğrencilerin Okuma Sıklıkları	Sıklık	Yüzde
Günde 1-2 saat	327	40,0
Zaman buldukça	421	51,5
Haftada 1-2	48	5,9
Ayda 1-2 saat	14	1,7
Hiç okumam	5	,6
Toplam	815	99,6
Kayıp veri*	3	,4
Toplam	818	100,0

* 3 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.



7.Grafik: Öğrencilerin Okuma Sıklıkları

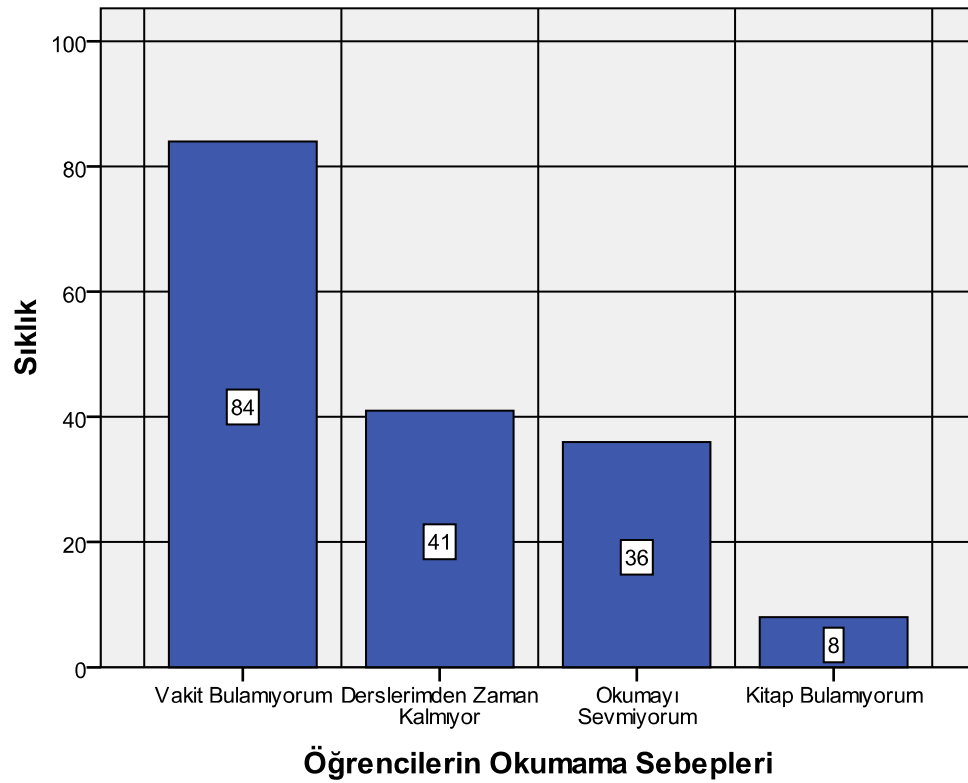
Öğrencilerden üçü bu soruya yanıt vermediğinden, bu öğrencilerin anketi değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Öğrencilerin % 0,6 'sı (5) hiç okumadığını belirtmiştir. Anketi yanıtlayan öğrencilerin % 51'i (421) zaman buldukça okuduğunu, % 40'ı (327) ise günde 1-2 saat okuduklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar göz önüne alındığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzenli olarak okuduklarını söylemek mümkün olmaktadır. Ancak öğrencilerin yarısının "*Zaman buldukça*" seçeneğini işaretlemeleri, öğrencilerin zamanlarını neler yaparak geçirdikleri sorusunu da akla getirmektedir. Köylerde bulunan öğrencilerin okul yaşamları dışında iş sorumluluklarının da olduğu düşüncesi, öğrencilerin okumama sebeplerinin ne olduğu yönündeki soruları düşündürmektedir.

Okumadığını belirten öğrencilere, okumama sebepleri sorulduğunda verilen yanıtlar ve yüzdeleri 8. Tablo ve 8.Grafik'te verilmiştir.

8. Tablo: Öğrencilerin Okumama Sebepleri

Öğrencilerin Okumama Sebepleri	Sıklık	Yüzde
Vakit bulamıyorum	84	10,3
Derslerimden zaman kalmıyor	41	5,0
Okumayı sevmiyorum	36	4,4
Kitap bulamıyorum	8	1,0
Toplam	169	20,7

*649 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.



8.Grafik: Öğrencilerin Okumama Sebepleri

Ankette yer alan “Okumama sebeplerinizi belirtiniz” sorusunu, bir önceki soruda yeterince okumadığı seçeneğini işaretleyen öğrenciler cevapladığından ankete katılım oranı % 20,7 yani 169 kişidir. Ankete katılan 169 kişinin % 10,3’ü vakit

bulamadığını belirtmiştir. % 4,4'ü ise (36) okumayı sevmediği yönünde yanıt vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, kitaba ulaşma konusunda sorunu olmadığı ancak zaman sorunu yaşadığı söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin gün içerisinde vakitlerini ne şekilde değerlendirdiği sorusu akla gelmektedir. Öğrencilerin gün içerisindeki aktivitelerini ve bu aktiviteleri gerçekleştiren öğrenci sayıları ve oranları 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. tablolarda verilmiştir.

9. Tablo: Günlük Yaşamda Okul Dışında Çalışarak
Vakit Geçirenler

Çalışarak Vakit Geçirenler	Sıklık	Yüzde
Evet	265	32,4
Hayır	551	67,4
Toplam	816	99,8
Kayıp veri*	2	,2
Toplam	818	100,0

*2 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

10. Tablo: Günlük Yaşamda Kitap Okuyarak Vakit
Geçirenler

Kitap Okuyarak vakit Geçirenler	Sıklık	Yüzde
Evet	567	69,3
Hayır	251	30,7
Toplam	818	100,0

11. Tablo: Günlük Yaşamda Televizyon İzleyerek
Vakit Geçirenler

Televizyon İzleyerek Vakit Geçirenler	Sıklık	Yüzde
Evet	483	59,0
Hayır	335	41,0
Toplam	818	100,0

12. Tablo: Günlük Yaşamda Oyun Oynayarak
Vakit Geçirenler

Oyun Oynayarak vakit Geçirenler	Sıklık	Yüzde
Evet	415	50,7
Hayır	403	49,3
Toplam	818	100,0

13. Tablo: Günlük Yaşamda Gezerek Vakit
Geçirenler

Gezerek vakit Geçirenler	Sıklık	Yüzde
Evet	236	28,9
Hayır	582	71,1
Toplam	818	100,0

14. Tablo: Günlük Yaşamda Ders Çalışarak
Vakit Geçirenler

Ders Çalışarak Vakit Geçirenler	Sıklık	Yüzde
Evet	653	79,8
Hayır	165	20,2
Toplam	818	100,0

Öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda, öğrencilerin % 32'si (265) çalışarak, % 59'u (483) televizyon izleyerek, % 50'si (415) oyun oynayarak, %28'i (236) gezerek, % 79'u (653) ise ders çalışarak zamanlarını geçirmektedirler. Diğer bir soruda ise öğrencilerin % 69'u (567) kitap okuyarak zamanlarını geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sonuçlar değerlendirildiğinde, kitap okuma dışında öğrencilerin zamanlarını ne ile geçirdiği sorusunun cevabı şu şekilde verilebilir; öğrencilerin çoğunluğu zamanlarını sırasıyla; ders çalışarak, televizyon izleyerek, oyun oynayarak, çalışarak ve gezerek geçirmektedirler. Öğrencilerin okul dışında geriye kalan zamanının büyük çoğunluğunu ders çalışmak almaktadır. Ayrıca anketlerin uygulandığı bölge köy olduğundan ve öğrenciler köy şartlarında yaşadığından, ailelerine yardım etmek amaçlı da çalışmaktadırlar. Öğrenciler, dersleri ve oyun oynamak, televizyon izlemek gibi aktiviteleri dışında kalan zamanlarını ailelerine yardım ederek geçirmektedirler. Bu da okuma için kalan zamanı sınırlamaktadır.

Öğrencilere sorulan “*Yeterince okuduğunuza inanıyor musunuz?*” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yüzdeleri 15. Tablo’da yer almaktadır.

15. Tablo: Öğrencilerin Kendi Okuma Durumlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin Kendi Okuma Durumlarına İlişkin Algıları	Sıklık	Yüzde
Evet	643	78,6
Hayır	171	20,9
Toplam	814	99,5
Kayıp veri*	4	,5
Toplam	818	100,0

*4 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Dört öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir. Kalan 814 öğrencinin % 78,6'sı (643) yeterli derecede okuduğunu düşünmektedir. % 20,9'u (171) ise yeterince okuduğunu düşünmemektedir.

Öğrencilere daha önce sorulmuş olan okuma sıklıklarına dair soru göz önüne alındığında; öğrencilerin okuma oranları ve bu oranları yeterli olarak görmeleri karşılaştırılabilir sonuçlar olarak görünmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kitap okumayı sevdiği, okumaya karşı ilgili oldukları ve zaman bulduklarında kitap okumayı tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Ancak günlük yaşamlarında kitap okuyarak zaman geçirdiğini belirten öğrencilerin (567) verisi, yeterince okuduklarına inanan öğrenciler (643) ile karşılaştırıldığında anlaşılmaktadır ki 76 öğrenci günlük yaşamlarında okuma edinimini gerçekleştiremediği halde yeterince okuduklarını düşünmektedir.

“Okulunuzda kütüphane var mı?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve yüzdelik oranları 16. Tablo’da verilmiştir.

16. Tablo: Okullarda Kütüphane Varlığı

Okullarda Kütüphane Varlığı	Sıklık	Yüzde
Evet	786	96,1
Hayır	24	2,9
Toplam	810	99,0
Kayıp veri*	8	1,0
Toplam	818	100,0

*8 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Sekiz öğrenci bu soruya cevap vermediğinden, 8 kişinin anketi bu soru için değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Öğrencilerin % 2,9'u (24) okullarında kütüphane bulunmadığını, % 96,1'i (786) ise okullarında kütüphane bulunduğunu yanıtını vermişlerdir. Okullarında kütüphane bulunan öğrencilerin oranı % 96,1

olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin kitap okumaya karşı ilgili olmaları düşünüldüğünde ve bir yıl içerisinde okudukları kitap sayıları ele alındığında, okullarında kütüphane bulunması öğrencilerin okumaya karşı ilgisinde etkili olduğu söylenebilir. Okul yönetimine okullarında kütüphanelerin durumları sorulduğunda birçoğundan yanıt alınamamıştır. Derme sayıları konusunda bilgi vermeyen okul yöneticileri, okul kütüphanesinden sorumlu bir okul kütüphanecisinin olmadığı yanıtını vermiştir. Bu bağlamda, okullarda bulunan kütüphanelerin işlevlerini tam olarak yerine getiremediği yorumu yapılabilmektedir.

Özellikle, öğrencilerin köylerde yaşadığı ve sınırlı imkanları olduğu düşünüldüğünde, okulların neredeyse tamamında kütüphane bulunmasının, onların kitaplara ve kütüphaneye ulaşmasında önemli olduğu söylenebilir. Ancak, kütüphanelerin işlevselliği göz önüne alındığında, işlevlerini yerine getiremediği ve tam olarak öğrencilere katkı sağlayamadığını söylemek mümkündür.

“Hiç kütüphaneye gittiniz mi?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar 17. Tablo’da belirtilmiştir.

17. Tablo: Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Durumları

Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Durumları	Sıklık	Yüzde
Evet	533	65,2
Hayır	282	34,5
Toplam	815	99,6
Kayıp veri*	3	,4
Toplam	818	100,0

*3 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Öğrencilerin, kütüphaneye gitme durumları değerlendirilirken, 3 öğrencinin bu soruya yanıt vermediği görülmektedir. Öğrencilerin % 65,2’si (533) kütüphaneye

gittiklerini, % 34,5'i (282) ise kütüphaneye hiç gitmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kütüphaneyi kullanmalarına karşılık, yaklaşık olarak % 35'inin kütüphaneye gitmemesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Kütüphaneye gittiğini belirten öğrencilerden 22 öğrenci gezici kütüphaneye gittiğini, 47 öğrenci halk kütüphanesine gittiğini, 251 öğrenci ise okul kütüphanesine gittiğini belirtmiştir. Kütüphaneye gittiğini belirten 533 öğrenciden sadece 320 öğrenci hangi kütüphaneye gittiği konusunda sorulan soruya yanıt vermiştir. Verilere bakıldığında; öğrencilerin çoğunlukla okul kütüphanesini tercih ettiği, bunun sebebinin ise köylerde okul kütüphanelerinden başka kütüphane bulunmaması olduğu söylenilebilir.

Okullarında kütüphane bulunması ile daha önceden kütüphaneye gitme durumları karşılaştırıldığında, 786 öğrencinin okullarında kütüphane bulunmasına karşın, sadece 533 öğrencinin kütüphaneye gitmiş olması, oldukça düşük bir rakam olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin kütüphaneyi kullanmaları için yönlendirilmedikleri yorumu yapılabilir.

IV.1.3.2. Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Alt Yapısı ve Çocuklarını Kütüphane Kullanımına Yönlendirici Çabaları

Araştırma kapsamında velilere anket uygulanamamıştır; ancak, öğrencilere uygulanan anket sorularında yer alan velilere ilişkin bilgiler değerlendirilmiştir. Öğrencilere sorulan “*Kaç kardeşsiniz?*” sorusuna öğrencilerin kendileri dışında kaç kardeşe sahip olduğu verileri 18. Tablo’da verilmiştir.

18. Tablo: Öğrencilerin Kardeşe Sahip Olup
Olmadıkları Durumu

Kardeş Sayısı	Sıklık	Yüzde
0	29	3,5
1	77	9,4
2	353	43,2
3	227	27,8
4	95	11,6
5	21	2,6
6	4	,5
7	6	,7
Toplam	812	99,3
Kayıp veri*	6	,7
Total	818	100,0

*6 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Öğrencilere sorulan, ailelerinin aylık gelir durumlarına ilişkin soruya öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar 19. Tablo’da yer almaktadır.

19. Tablo: Ailelerin Aylık Gelirleri

Aylık Gelir	Sıklık	Yüzde
500-1000	366	44,7
1000-1500	171	20,9
1500-2000	106	13,0
2000 ve daha fazla	60	7,3
Toplam	703	85,9
Kayıp veri*	115	14,1
Toplam	818	100,0

*115 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

818 öğrenciden, 115'i bu sorunun cevabını bilmediğinden cevap verememiş ve bu soru, 703 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Ailelerin aylık gelir durumları incelendiğinde, % 44,7'sinin (366) aylık gelirinin 500-1000 TL arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %20,9'u (171) ise aylık gelirlerinin 100-1500 TL arasında olduğunu belirtmişlerdir. Oranlara bakıldığında ailelerin neredeyse yarısının geliri 500-1000 TL arasındadır. Bu gelirin bir ailenin ancak geçimine yeteceği düşünüldüğünde, ailelerin çocuklarına kitap alımı için maddi destek sağlayamayacağı görülmektedir. Kendi kitaplarına sahip olamayan öğrenciler için kütüphaneler kaynak sağlayabilecekleri tek yer olarak görülmektedir. Bu bağlamda nitelikli okul kütüphanelerinin bulunması, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesi ve kitaplara ulaşması konusunda etkilidir yorumu yapılabilir.

Öğrencilere sorulan “*Annenizin Eğitim Durumu Nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar 20. Tablo’da yer almaktadır.

20. Tablo: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları

Anne Eğitim Durumu	Sıklık	Yüzde
Üniversite-yüksekokul	17	2,1
Lise	60	7,3
İlkokul	678	82,9
Okuryazar değil	51	6,2
Toplam	806	98,5
Kayıp Veri*	12	1,5
Toplam	818	100,0

*12 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

818 öğrenciden 12'si bu soruya cevap vermediğinden bu soru 806 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar ışığında annelerin % 2,1'i (17) üniversite- yüksek okul mezunu, % 82,9'u (678) ise ilkokul mezunudur. Annelerin büyük çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. % 6,2'si (51) ise okuryazar değildir. Okuryazar oranının ve eğitim seviyesinin düşüklüğü göz önüne alındığında, annelerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma konusunda model olamayacağı görülmektedir.

Öğrencilere anket kapsamında sorulmuş olan “*Babanızın Eğitim Durumu Nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar, 21. Tabloda yer almaktadır.

21. Tablo: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları

Baba Eğitim Durumu	Sıklık	Yüzde
Üniversite-yüksek okul	73	8,9
Lise	203	24,8
İlkokul	512	62,6
Okuryazar değil	20	2,4
Toplam	808	98,8
Kayıp veri*	10	1,2
Toplam	818	100,0

*10 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

818 öğrenciden 10'u bu soruya yanıt vermediğinden, bu soru 808 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan bilgiler ışığında, babaların % 8,9'u (73) üniversite - yüksek okul mezunudur. % 62,6'sı (512) ise ilkokul mezunudur. Okuryazar olmayan babaların oranı ise % 2,4 (20) olarak görülmektedir. Anneler ile karşılaştırıldığında babaların eğitim durumunun daha ileri düzeyde gözükmesine karşın babaların durumu da annelerin durumundan çok farklı gözükmemektedir.

Öğrencilere sorulan “Ailenizin çalışma durumu nedir?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar 22. Tabloda yer almaktadır.

22. Tablo: Öğrencilerin Ailelerinin Çalışma Durumları

Ailelerin Çalışma Durumları	Sıklık	Yüzde
Annem de babam da çalışıyor	80	9,8
Annem de babam da çalışmıyor	94	11,5
Annem çalışıyor babam çalışmıyor	13	1,6
Babam çalışıyor annem çalışmıyor	629	76,9
Toplam	816	99,8
Kayıp Veri*	2	,2
Toplam	818	100,0

*2 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Öğrencilerden, 2’sii bu soruya yanıt vermediğinden bu soru 816 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin % 76,9’u (629) bu soruya annesinin çalışmadığı –babasının çalıştığı yönünde yanıt vermiştir. Hem annesinin hem de babasının çalışmadığını belirten öğrencilerin oranı ise % 11,5 (94) olarak belirtilmiştir. Oranlar incelendiğinde ailelerin büyük çoğunluğunun babanın çalıştığı, annenin çalışmadığı geleneksel aile yapısına sahip olduğu gözlenmektedir.

“Ailenizde düzenli kitap okuyan var mı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar ve yüzdeleri 23. Tablo’da belirtilmiştir.

23. Tablo: Ailede Düzenli Kitap Okuma Durumu

	Ailede Düzenli Kitap Okuma Durumu	Sıklık	Yüzde
	Evet	463	56,6
	Hayır	351	42,9
	Toplam	814	99,5
Kayıp		4	,5
Veri*			
Toplam		818	100,0

*4 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Dört öğrenci bu soruya yanıt vermediğinden, bu öğrencinin anketi değerlendirilememiştir. Verilen tablo incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin % 56,6'sının (463) kitap okuduğu, % 42,9'unun (351) ise kitap okumadığı görülmektedir. 818 öğrencinin 463'ü ailesinin düzenli olarak kitap okuduğu yanıtını vermiştir. Ankete katılan öğrencilerin yarısından fazlasının ailesinin düzenli kitap okuduğunu belirtmiş olması, öğrencilerin ailelerinin kitap okumayı sevdikleri ve çocuklarının okumaları konusunda onları teşvik ettiği şeklinde bir yorum yapılabilmektedir.

IV.1.3.3. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı, Kütüphane Kullanma Durumları ve Öğrencileri Yönlendirme Yönündeki Çabaları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ait bilgiler 24. Tablo'da belirtilmiştir.

24. Tablo: Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları	Sıklık	Yüzde
Bayan	31	57,4
Bay	22	40,7
Toplam	53	98,1
Kayıp veri*	1	1,9
Toplam	54	100,0

*1 öğretmen bu soruya yanıt vermemiştir.

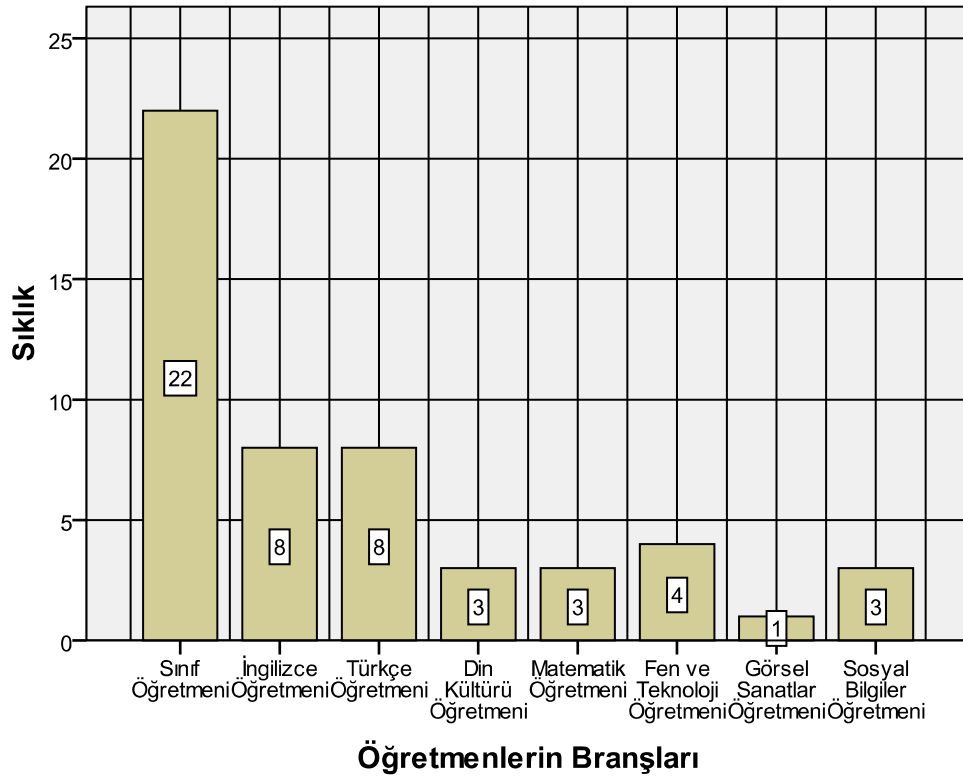
Bir öğretmen bu soruya cevap vermediğinden, değerlendirilmemiştir. Ankete 22 erkek, 31 bayan öğretmenden oluşmak üzere toplamda 53 öğretmen katılmıştır.

Öğretmenlerin branşları 25. Tablo ve 9. Grafik'te verilmiştir.

25. Tablo: Öğretmenlerin Branş Durumları

Öğretmenlerin Branş Durumları	Sıklık	Yüzde
Sınıf öğretmeni	22	40,7
İngilizce öğretmeni	8	14,8
Türkçe öğretmeni	8	14,8
Din kültürü öğretmeni	3	5,6
Matematik öğretmeni	3	5,6
Fen ve teknoloji öğretmeni	4	7,4
Görsel sanatlar öğretmeni	1	1,9
Sosyal bilgiler öğretmeni	3	5,6
Toplam	52	96,3
Kayıp veri*	2	3,7
Toplam	54	100,0

*2 öğretmen bu soruya yanıt vermemiştir.



9.Grafik: Öğretmenlerin Branş Durumları

Öğretmenlerin % 40,7'lik dilimini (22) sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 2 öğretmen bu soruya yanıt vermediğinden 52 öğretmen üzerinden, öğretmenlerin branş dağılımları değerlendirilmiştir.

“Günlük yaşamınızda okuyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımı 26. Tablo’da verilmiştir.

26. Tablo: Öğretmenlerin Günlük Yaşamlarında Okuma Dağılımları

Öğretmenlerin Günlük Yaşamda Okuma Dağılımları	Sıklık	Yüzde
Evet	48	88,9
Hayır	5	9,3
Toplam	53	98,1
Kayıp veri*	1	1,9
Toplam	54	100,0

*1 öğretmen bu soruya yanıt vermemiştir.

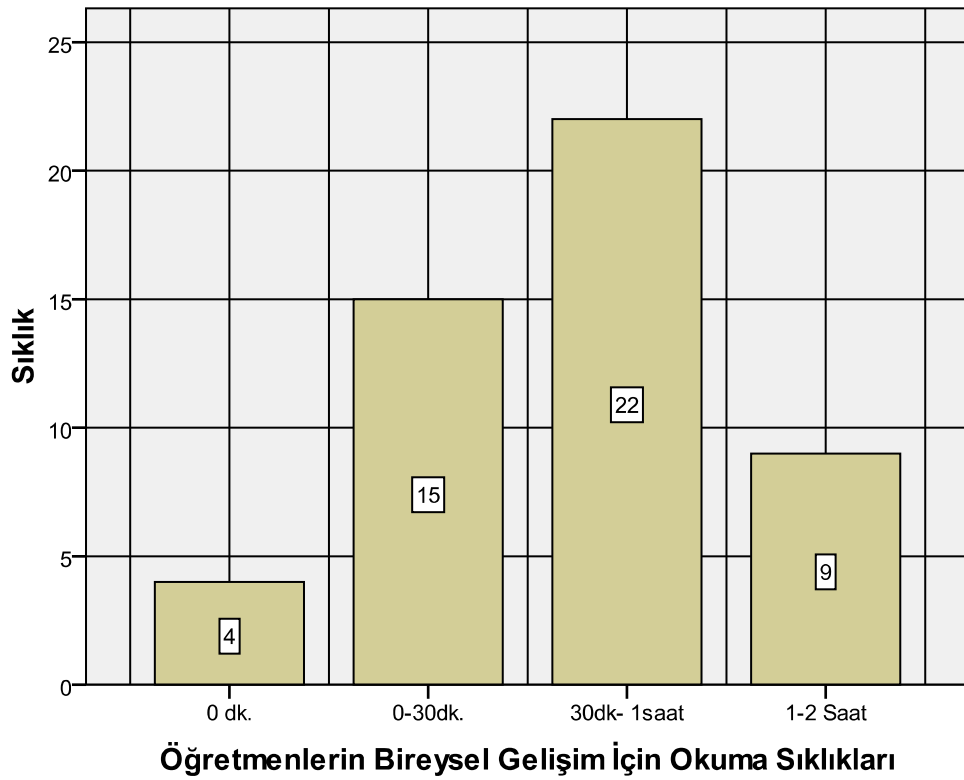
Öğretmenlerden bir tanesi bu soruya cevap vermediğinden 53 anket bu soru kapsamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak % 88,9'u (48) günlük yaşamlarında okumaktadırlar. Öğretmenlerin günlük yaşamlarında okuma oranlarının düşük olması, ailelerden sonra onların öğrencilere model olduğu düşünüldüğünde, düşük bir oran olarak görünmektedir.

“*Bireysel gelişiminiz için günlük ortalama kaç saat okuyorsunuz?*” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar 27. Tablo ve 10. Grafik’te gösterilmektedir.

27. Tablo: Öğretmenlerin Bireysel Gelişimleri İçin
Okuma Sıklıkları

Öğretmenlerin Bireysel Gelişimleri için Okuma Sıklıkları	Sıklık	Yüzde
0 dk.	4	7,4
0-30dk.	15	27,8
30dk- 1 saat	22	40,7
1-2 saat	9	16,7
Toplam	50	92,6
Kayıp veri*	4	7,4
Toplam	54	100,0

*4 öğretmen bu soruya yanıt vermemiştir.



10. Grafik: Öğretmenlerin Bireysel Gelişimleri İçin Okuma Sıklıkları

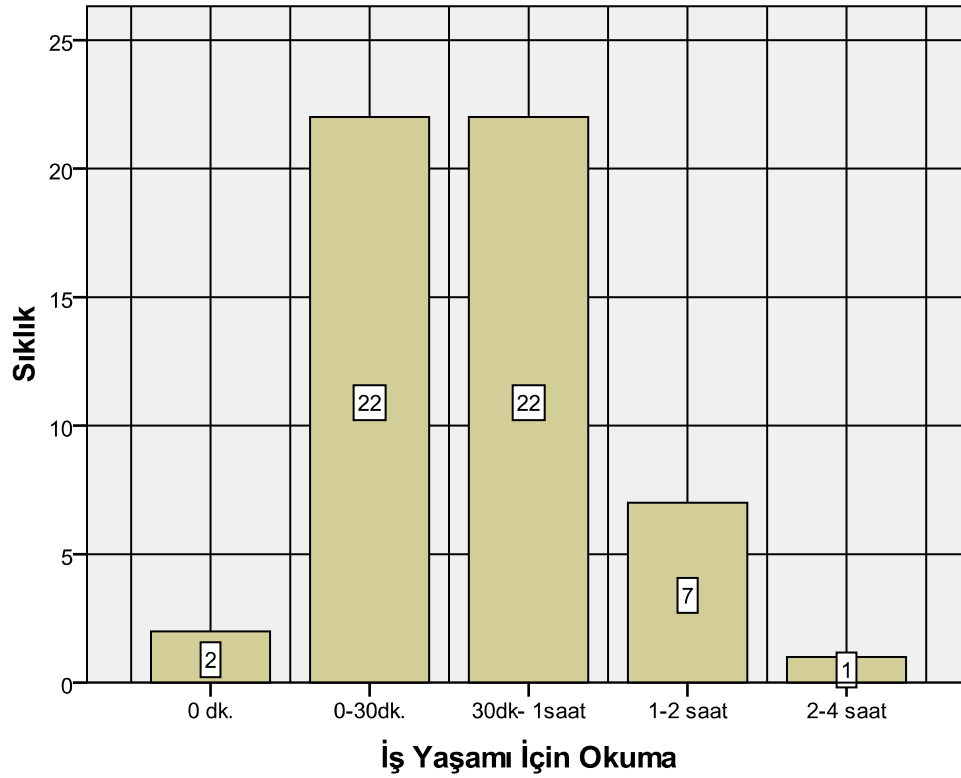
Öğretmenlerden dört tanesi bu soruya yanıt vermemiştir. %7,4'ü (4) ise hiç okumadıkları , % 40'ı (22) ise bireysel gelişimleri için günlük olarak 30 dk. ile bir saat arasında okuduklarını belirtmişlerdir. Bireysel gelişimleri için yeterince okuyan öğretmenlerin oranı oldukça düşük düzeydedir. Bireysel gelişimlerine önem vermeyen öğretmenlerin çoğunlukta olması, öğrencilere verecekleri eğitim açısından olumlu bir durum olarak gözükmemektedir. Öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerini gerçekleştirmeleri hem de öğrencilerine kitap okumaları yönünde model olmaları açısından, okumaları yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

“İş yaşamınız için günlük ortalama kaç saat okuyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar 28. Tablo ve 11. Grafik’te belirtilmiştir.

28. Tablo: Öğretmenlerin İş Yaşamı İçin Okuma

Sıklığı

Öğretmenlerin İş Yaşamı İçin Okuma Sıklıkları	Sıklık	Yüzde
0 dk.	2	3,7
0-30dk.	22	40,7
30dk- 1saat	22	40,7
1-2 saat	7	13,0
2-4 saat	1	1,9
Toplam	54	100,0



11. Grafik: İş Yaşamı İçin Okuma Sıklığı

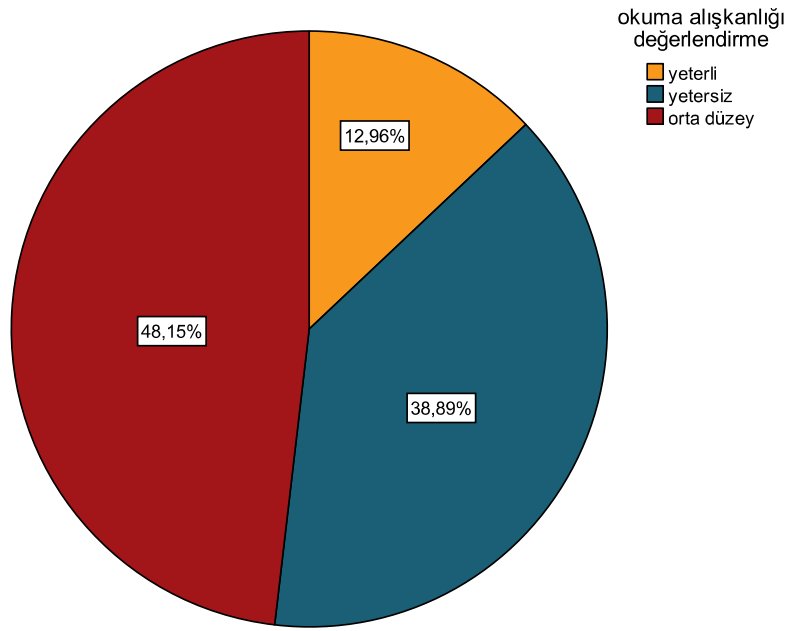
54 öğretmenden ikisi hiç okumadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 40,7'si (22) günlük olarak 0 - 30 dk. okuduğunu, % 40,7'si (22) ise 30dk.- 1 saat arasında okuduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden, iş yaşamları için okuma yapanların

oranının yarıdan az olması, öğrencilere verecekleri derslerdeki bilgilerin güncel ve yeterli miktarda olması konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır. Ayrıca yine öğrencilerine model olmaları, mesleğine ilişkin güncel bilgileri edinmeleri ve derslerinde uygulamaları açısından olumsuz bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Çalışmamızda, öğretmenlerin hem kişisel gelişimleri için hem de iş yaşamları için okuma oranlarının düşük olması hem öğrencilerin onları model alması hem de mesleki anlamda öğrencilerine yeterli olmaması gibi sonuçlar doğurmaktadır. “Okuma alışkanlığınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar ve yüzdeleri 29. Tablo ve 12. Grafik’te belirtilmiştir.

29. Tablo: Öğretmenlerin Kendi Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Durumları

Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Durumları	Sıklık	Yüzde
Yeterli	7	13,0
Yetersiz	21	38,9
Orta düzey	26	48,1
Toplam	54	100,0



12. Grafik: Öğretmenlerin Kendi Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Durumları

54 öğretmenin % 48'i (26) okuma alışkanlığını orta düzeyde olarak belirlemiştir. % 38'i (21) yetersiz, % 13'ü (7) ise yeterli olarak belirlemiştir.

Oranlara bakıldığında, öğretmenlerin çok az bir bölümü okuma alışkanlığını yeterli düzeyde görmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik okuma alışkanlığı sorumlulukları düşünüldüğünde, okuma alışkanlığı geliştirme konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, kendilerini okuma konusunda yetersiz görmeleri, iş yaşamları ve günlük yaşamları için okuma durumlarına bakıldığında karşılaştırılabilir sonuçlar olarak görülmektedir.

“Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması konusunda çalışmalarda bulunuyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar ve yüzdeleri 30. Tablo'da belirtilmiştir.

30. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerine Okuma
Alışkanlığı Kazandırma Çabaları

Öğretmenlerin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığı Kazandırma Çabaları	Sıklık	Yüzde
Evet	51	94,4
Hayır	2	3,7
Toplam	53	98,1
Kayıp veri	1	1,9
Total	54	100,0

54 öğretmenden bir tanesi bu soruya yanıt vermediğinden bu soru, 53 öğretmen üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık olarak % 94,4'ü (51) yani neredeyse tamamı öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma konusunda çalışmalarda bulunmaktadır. *Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü* tarafından düzenlenen proje kapsamında her gün 1 dersin ilk 20 dakikası kitap okumaya ayrılmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu soruya evet cevabını vermeleri bu durumla ilişkilendirilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmeleri için okuma saatleri düzenlediklerini, okuma ödevleri verdiklerini ayrıca yıllık okuma listeleri oluşturduklarını ve her öğrencinin okuduğu kitapları bu listeye kaydettiklerini belirtmişlerdir.

IV.1.3.4. Okul Yönetiminin Okuma Alışkanlığı ve Okul Kütüphanelerine İlişkin Algıları

Okul yöneticilerine uygulanan anket sonucunda, toplam on okunun onunda da kütüphane bulunduğu ancak dokuzunun açık bulunduğu ve kullanıldığı bilgisi elde edilmiştir.

Okul yöneticileri, anket soruları içerisinde yer alan “*Okulunuzda bir okul kütüphanesi var mı?*” sorusuna okullarında kütüphane bulunduğu ancak, hem kütüphane mekanı açısından hem de kaynak açısından öğrenciler için yetersiz kaldığı yanıtını vermişlerdir. Ülkemizde genel olarak, okul kütüphanelerinde karşılaşılan en büyük sorun, okul kütüphanelerinin mekansal sorunlardır. Okul kütüphaneleri, mekan olarak önem verilmeyen ve kaynak açısından yetersiz kütüphanelerdir.

“*Kütüphanenin sorumluluğu kime aittir?*” sorusuna okul yönetimleri; öğretmenlere ait olduğunu belirterek, öğretmenlerin ders yükleri olduğundan kütüphane ile yeterince ilgilenemediklerini ve bu sebeple kütüphanenin sürekli açık tutulamadığını belirtmişlerdir. Bu da okul kütüphanelerinin işlevlerini yerine getiremediği dolayısıyla da kütüphaneyi sürekli açık tutacak bir memurun gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

“*Öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmeleri konusunda neler yapmak isterdiniz?*” sorusuna okul yöneticilerinin bir kısmı okullarında bu yönde çalışmalar olduğunu, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün başlatmış olduğu okuma saatleri projesi kapsamında okullarında her gün 1 ders saatinin ilk 20 dakikasını okumaya ayırdıklarını belirtmiştir. Ayrıca; bir okul müdürü, çalışma olarak, evde okuma çalışmaları yaptıklarını, ailelere de ödünç kitap gönderdiklerini belirtmiştir. Bunlar dışında okul yöneticileri; anasınıfından başlayarak okuma sevgisi ve alışkanlığını geliştirmek istediklerini, kütüphanenin bağımsız bir yerde olması gerektiğini, kütüphane ortamının düzenli olması gerektiğini ve kütüphaneden herkesin özellikle de ailelerin yararlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

“*Okul kütüphaneleri sizce hangi yönlerden öğrencilere yararlıdır?*” sorusuna ise öğrencilerin okuduğunu anlama, yorum yapabilme becerilerinin gelişmesi,

araştırma yapmaya yöneltmesi, okuma alışkanlığı kazandırması ve geliştirmesi, öğrencilerin kitapla buluşmasını sağlaması, ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere kitapla buluşma fırsatı vermesi, öğrencilerin değişik türde kaynakları bir arada bulabilmesi ve öğrencilerin kütüphaneleri tanımaları açısından yararlıdır cevapları alınmıştır.

Okul yöneticileri ile gerçekleştirilen anket çalışmasının sonuçlarına bakıldığında, okul yöneticilerinin genel olarak, kütüphanelerinden memnun olmadıkları ve okullarında mekan açısından sıkıntı olduğundan, okul kütüphanesi olarak küçük odaların kullanıldığını belirtmişlerdir.

IV.1.4. Değerlendirme ve Yorum

Çalışmada alt hipotezlerin sınanması amacıyla karşılaştırma soruları sorulmuştur. “Köylerde bulunan ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde okuma seviyesinin düşük olması, okul kütüphanelerinin yeterli hizmet verememesinden kaynaklanmaktadır.” Alt hipotezinin sınanması, araştırma kapsamındaki okul kütüphanelerinin ödünç verme dışında hizmet vermediğinden yapılamamıştır.

“Öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ile ebeveynlerin eğitim durumları ve bu konudaki tutumları arasında organik bir bağ vardır.” Alt hipotezinin sınanması için, ankette sorulan “Bir yılda okudukları ders kitabı dışında ne kadar kitap okuyorsunuz?” sorusu ile “Annenizin eğitim durumu nedir?” ve “Babanızın eğitim durumu nedir?” soruları arasında bağlantı kurulmuştur. Değişkenler arası ilişki 31. ve 32. Tablolarda belirtilmiştir.

31. Tablo: Annenin Eğitim Durumu ve Kitap Okuma İlişkisi

Annenin Eğitim Durumu ile Kitap Okuma Durumu İlişkisi		1 Yılda Okunan Kitap Sayısı				Toplam	
		1-5	6-11	12 ve daha fazla	Okumuyorum		
Anne Eğitim Durumu	Üniversite-Yüksekokul	Sıklık	6	2	7	2	n=17
		Yüzde	35,29%	11,76%	41,17%	11,76%	2,1%
	Lise	Sıklık	10	15	31	4	n=60
		Yüzde	16,6%	25%	51,66%	6,6%	7,5%
	İlkokul	Sıklık	122	154	381	17	n=674
		Yüzde	18,10%	22,84%	56,25%	2,52%	84,0%
	Okuryazar değil	Sıklık	14	11	24	2	n=51
		Yüzde	27,45%	21,56%	47,05%	3,9%	6,4%
Toplam	Sıklık	152	182	443	25	n=802	
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En yüksek okuma oranına (12 ve daha fazla sayıda) sahip olan öğrenciler, % 56 oranla anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerdir. Anneleri üniversite ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin oranı %41'dir. Oranlar incelendiğinde, annelerin ilkokul mezunu olduğu durumlarda öğrencilerin kitap okuma oranlarında artış görülmektedir. Bu bağlamda, annelerin kendi okumadıkları için okumaya yönelttiği ve onları bu konuda güdülediği yorumu yapılabilmektedir. Bunlara ek olarak okumama oranlarının en fazla anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Anneleri üniversite ve yüksek okul mezunu olan öğrencilerin okuma oranlarının en düşük seviye de yer alması çarpıcı sonuçlar olarak

görülmüştür. Bu bağlamda, annelerin eğitim durumları ile öğrencilerin okuma oranları arasında bir ilişki olmadığı yorumu yapılabilir.

32. Tablo: Babanın Eğitim Durumu ve Kitap Okuma İlişkisi

Babanın Eğitim Durumu ile Kitap Okuma Durumu İlişkisi			1 yılda okunan kitap				Toplam
			1-5	6-11	12 ve daha fazla	Okumuyorum	
Baba Eğitim	Üniversite-Yüksekokul	Sıklık	6	12	50	5	n=73
		Yüzde	8,21%	16,43%	68,49%	6,84%	9,1%
	Lise	Sıklık	30	55	113	4	n=202
		Yüzde	14,85%	27,22%	55,94%	1,98%	25,1%
	İlkokul	Sıklık	111	111	270	17	n=509
		Yüzde	21,80%	21,80%	53,04%	3,33%	63,3%
	Okuryazar değil	Sıklık	5	5	10	0	n=20
		Yüzde	25%	25%	50%	,0%	2,5%
Toplam	Sıklık		152	183	443	26	n=804
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin bir yılda 12 ve daha fazla sayıda kitap okuma oranları %53,04'tür. Babaları üniversite ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin oranları ise %68,49'tur. Bu durumda babaların eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okuma oranları da artış göstermektedir. Ancak, okumama oranlarına bakılırsa, en fazla okumama oranı babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerde görülmektedir. En az okumama oranı ise babası okuryazar olmayan öğrencilerde görülmektedir. Bu bağlamda, babaların eğitim durumları ile öğrencilerin okuma oranları arasında bir ilişki olduğu görülmesine rağmen babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin okumama oranlarının fazla olması, babaların

eğitim durumları ile öğrencilerin okuma oranları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin ebeveynlerinin, eğitim durumları ile öğrencilerinin okuma oranları arasında ters bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da ebeveynlerin eğitim durumları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu durumda hipotez doğrulanamamıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ebeveynlerin eğitim durumları arasında bir ilişki yoktur.

“Kütüphane kullanma alışkanlığının edinilmesinde öğretmenlerin olumlu yönde katkısı bulunmaktadır” alt hipotezi için; “Sizi kütüphaneye kim götürdü?” sorusu ile “Hiç kütüphaneye gittiniz mi?” sorusu ve “Okuduğunuz kitapları nereden temin ediyorsunuz?” sorusuna “Okul kütüphaneleri” yanıtını veren öğrencilerin sayıları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçların tabloları 33. ve 34. Tablolarda belirtilmiştir.

33. Tablo: Öğrencilerin Kütüphaneye Yönlendirilme ve Kütüphane Kullanma Durumları

Kütüphaneye Yönlendirilme Durumları ve Kütüphaneye Gitme Durumları			Kütüphaneye Gittiniz mi?		Toplam
			Evet	Hayır	
Sizi Kütüphaneye Kim Yönlendirdi?	Hiç Gitmedim	Sıklık	0	1	n=1
		Yüzde	,0%	100%	,2%
	Ailem	Sıklık	93	9	n=102
		Yüzde	91,7%	8,82%	18,6%
	Öğretmenlerim	Sıklık	89	2	n=91
		Yüzde	97,80%	2,1%	16,6%
	Arkadaşlarım	Sıklık	61	7	n=68
		Yüzde	89,7%	10,2%	12,4%
	Kendim gittim	Sıklık	281	5	n=286
		Yüzde	98,2%	1,7%	52,2%
Toplam		Sıklık	524	24	548
		Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Öğretmenlerin, kütüphaneye yönlendirilmesi ile öğrencilerin kütüphaneye gitme durumları arasındaki oran %97 olarak bulunmuştur. Büyük oranda öğretmenlerin yönlendirilmesi ile öğrencilerin kütüphane kullandığı düşünülse de en yüksek oran öğrencilerin kütüphaneye kendileri gitmelerindedir. Öğrencilerin kütüphane olarak algıladıkları yerlerin okul kütüphaneleri olması ve okulların büyük çoğunluğunda kütüphane bulunması, öğrencilerin kütüphaneleri kendi farkındalıkları ile kullanmasına neden olmaktadır. Veriler incelendiğinde, %98 oranda öğrenciler kütüphaneye kendileri gittiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi farkındalıklarından sonra, öğretmenlerin bu konuda etkili olduğu yorumu yapılabilir.

34. Tablo: Öğrencilerin Kütüphaneye Yönlendirilme ve Okul Kütüphanelerini Kullanma Durumları

Kütüphaneye Yönlendirilme Durumları ve Okul Kütüphanelerini Kullanma Durumları			Okul Kütüphanesini Kullanıyorum		Toplam
			Evet	Hayır	
Sizi Kütüphaneye Kim Yönlendirdi?	Hiç Gitmedim	Sıklık	0	1	n=1
		Yüzde	,0%	100%	,2%
	Ailem	Sıklık	45	57	n=102
		Yüzde	44,11%	55,88%	18,7%
	Öğretmenlerim	Sıklık	50	40	n=90
		Yüzde	55,55%	44,44%	16,5%
	Arkadaşlarım	Sıklık	36	31	n=67
		Yüzde	53,73%	46,26%	12,3%
	Kendim gittim	Sıklık	208	77	n=285
		Yüzde	72,98%	27,01%	52,3%
	Toplam	Sıklık	339	206	n=545
		Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Okul kütüphanelerini kullanan öğrencilerin %55,55'i öğretmenleri tarafından kütüphaneye yönlendirildiklerini belirtmişlerdir.

Tablolar incelendiğinde; öğretmenlerin, öğrencileri üzerinde kütüphane kullanımı ve okul kütüphanelerini kullanmaları konusunda etkili olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. 33. Tablo'ya bakıldığında, kütüphane kullanan öğrencilerin %98,2'si kendilerinin gittiğini, 34. Tablo'da ise okul kütüphanelerini kullanan öğrencilerin %72,98'i de aynı şekilde kendilerinin gittiklerini belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin çoğunluğunun kendi farkındalıkları ile kütüphaneleri kullandıkları sonucunu göstermektedir. Öğrencilerin, okul kütüphanelerine kendi çabaları ile gittiği tablo sonuçlarında görülmektedir. Okullarında kütüphane bulunduğu düşünüldüğünde, kütüphaneler konusunda bilgi sahibi olmaları ve farkındalıklarının oluşması sağlanılabilir. Ancak, okul kütüphanesi olmayan okullarda öğrencilerin kütüphaneler konusunda ilgi ve farkındalıklarının gelişmesi öğretmenlerin ve okul yönetiminin çabaları ile gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin kütüphane kullanma alışkanlığı görülmesine rağmen bu oran, öğrencilerin kendi farkındalıkları ile kütüphane gitme oranından düşük olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve okul yönetimin öğrencilerin kütüphane kullanımına etkili olmaması sonucunda hipotez reddedilmektedir

“Kütüphaneci ve öğretmen arasındaki işbirliği, okuma alışkanlığı seviyesini olumlu yönde etkilemektedir.” Alt hipotezinin sınanması, araştırma kapsamındaki okul kütüphanelerinde kütüphaneci bulunmadığından hipotez sınanamamıştır.

“Öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyi, öğrencilerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir.” Alt hipotezi için öğrencilerin anketlerinde sorulmuş olan, “Bir yılda ders kitabı dışında ne kadar kitap okuyorsunuz” sorusu ile öğretmenlerin

anketlerinde sorulmuş olan “Okuma alışkanlığınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler 35. Tabloda verilmiştir.

35. Tablo: Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Seviyesinin Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi

Öğretmenlerin Okuma Düzeyleri ve Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Durumları			Okuma Alışkanlığı Değerlendirme			Toplam
			Yeterli	Yetersiz	Orta Düzey	
1 Yılda Okunan Kitap	1-5	Sıklık	1	4	4	n=9
		Yüzde	11,11%	44,44%	44,44%	17,0%
	6-11	Sıklık	1	8	4	n=13
		Yüzde	7,69%	61,53%	30,76%	24,5%
	12 ve daha fazla	Sıklık	5	9	17	n=31
		Yüzde	16,12%	29,03%	54,83%	58,5%
Toplam	Sıklık		7	21	25	n=53
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Yeterli düzeyde okuduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ile bir yılda 12 ve daha fazla sayıda kitap okuduğunu belirten öğrencilerin oranı karşılaştırıldığında %16,2 oranına ulaşılmıştır. Yetersiz düzeyde okuyan öğretmenler ile karşılaştırıldığında %29,03 ve orta düzeyde okuyan öğretmenler ile karşılaştırıldığında ise %54,83 sonuçlarına ulaşılmıştır. Bir yılda 1-5 kitap arası okuyanlar ile yeterli düzeyde okuyan öğretmenlerin oranı % 14,3, orta düzeyde ve yetersiz düzeyde okuyanların oranı %44,44 ile eşit olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde hipotez reddedilir. Yani, öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyi öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde etkili olmamaktadır sonucuna ulaşılır. Öğretmenlerin okuma düzeyleri, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkilememektedir; ancak öğretmenlerin

bu kapsamda çaba göstermeleri öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerine katkı sağlayabilmektedir yorumu yapılabilir.

“Öğretmenlerin, okuma alışkanlığı edinme ve kütüphanelerden yararlanma konularında gösterdikleri çaba, öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir” alt hipotezini sınamak için öğrencilerin anketlerinde bulunan “1 yılda ders kitabı dışında ne kadar kitap okuyorsunuz?” sorusu ile öğretmenlerin anketinde bulunan “Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması konusunda çalışmalarda bulunuyor musunuz?” sorusu, öğrencilerin anketlerinde bulunan “Hiç kütüphaneye gittiniz mi?” sorusu ile öğretmenlerin anketinde bulunan “Öğrencilerinizi kütüphaneler konusunda bilgilendiriyor musunuz?” sorusu ve yine öğrencilerin anketinde bulunan “Hiç kütüphaneye gittiniz mi?” sorusu ile öğretmenlerin anketinde bulunan “Öğrencileri, kütüphane kullanımı konusunda teşvik ediyor musunuz?” sorusu karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler 36. , 37. ve 38. Tablolarda yer almaktadır.

36. Tablo: Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Çalışmalarda Bulunmasının Öğrencilerin Okuma

Alışkanlığına Etkisi

Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Çalışmalarda Bulunmalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi			1 Yılda Okunan Kitap Sayısı			Toplam
			1-5	6-11	12 ve daha fazla	
Çalışmada Bulunma Durumu	Evet	Sıklık	8	12	30	n=50
		Yüzde	16%	24%	60%	96,2%
	Hayır	Sıklık	1	0	1	n=2
		Yüzde	50%	,0%	50%	3,8%
Toplam	Sıklık		9	12	31	n=52
	Yüzde		100,0 %	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmeleri için çalışmada bulunan öğretmenlerin oranı ile bir yılda en fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin oranları karşılaştırıldığında %60 sonucu çıkmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesi için çalışmada bulunmayan öğretmenlerin oranı ile bir yılda en fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin oranları karşılaştırıldığında %1 sonucu çıkmaktadır. Bu da öğretmenlerin, öğrencilerini okumaya karşı güdüleyici çalışmalarda bulunmasının, onların okuma alışkanlığına olumlu yönde etki ettiği sonucunu doğurmuştur.

37. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanımı Konusunda Bilgilendirmeleri ile Öğrencilerin

Kütüphane Kullanma Durumları					
Öğretmenlerinin Öğrencilerini Kütüphane Kullanımı Konusunda Bilgilendirme Durumları ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları			Kütüphane Konusunda Bilgilendirme		Toplam
			Evet	Hayır	
Kütüphaneye Gitme Durumları	Evet	Sıklık	36	6	n=42
		Yüzde	85,71%	14,28%	80,8%
	Hayır	Sıklık	8	2	n=10
		Yüzde	80%	20%	19,2%
Toplam	Sıklık		44	8	n=52
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%

Kütüphane kullandıklarını belirten öğrencilerin oranı ile öğrencilerini kütüphane konusunda bilgilendiren öğretmenlerin oranı karşılaştırıldığında %85,71 sonucuna ulaşılmıştır. Kütüphane kullanımı konusunda öğrencilerini bilgilendirmeyen öğretmenlerin oranı ile kütüphane kullanmayan öğrencilerin oranı ise %20 olarak bulunmuştur. Kütüphane kullanımı konusunda öğrencilerini bilgilendirmeyen öğretmenlerin oranı ile kütüphane kullanan öğrencilerin oranı karşılaştırıldığında %14,28 sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencilerini kütüphane

kullanımına yönlendirmesi onların kütüphane kullanmalarında etkili olmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerini kütüphane kullanımına yöneltmesi ve okumaları konusunda çalışmalarda bulunması öğrencilerde olumlu değişimlere neden olmaktadır.

38. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanmaya Teşvik Etmeleri ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları

Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanmaya Teşvik Etmeleri ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları			Kütüphane Kullanımına Teşvik		Toplam
			Evet	Hayır	
Kütüphaneye Gitme Durumları	Evet	Sıklık	37	5	n=42
		Yüzde	88,09%	11,90%	80,8%
	Hayır	Sıklık	9	1	n=10
		Yüzde	90%	10%	19,2%
Toplam	Sıklık		46	6	n=52
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%

Kütüphane kullandıklarını belirten öğrencilerin oranı ile öğrencilerini kütüphane kullanımı konusunda teşvik eden öğretmenlerin oranı karşılaştırıldığında %88,09 sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teşvik etmemesi ile öğrencilerin kütüphane kullanma durumları karşılaştırıldığında ise %11,90 sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin kütüphane kullanımı konusunda öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı, en çok öğretmenlerin teşvik ettiği durumlarda öğrencilerin kütüphane kullanım oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu konudaki etkisinin önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma konusunda öğrencilerini teşvik etmeleri, onları güdülemeleri öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Elde

edilen veriler ışığında öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde okuma alışkanlığı edinme ve kütüphanelerden yararlanma konularında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılarak hipotez doğrulanmıştır.

“Köylerde bulunan ilköğretim okullarında, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sorumlulukları, onların okumalarına engel olmaktadır.” alt hipotezi adına öğrenciler için hazırlanan anket sorularından “Günlük yaşamınızda zamanınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna “Çalışarak” yanıtını veren öğrenci sayısı ile “bir yılda ders kitabı dışında ne kadar kitap okuyorsunuz?” sorusu karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler 39. Tabloda verilmiştir.

39. Tablo: Günlük Yaşamlarında Okul Dışında Çalışan Öğrencilerin Okuma Seviyeleri İlişkisi

Günlük Yaşamlarında Çalışan Öğrencilerin Okuma Seviyeleri			Günlük Yaşamınızda Çalışan Öğrenciler		Toplam
			Evet	Hayır	
1 Yılda Okunan Kitap	1-5	Sıklık	47	108	n=155
		Yüzde	30,32%	69,67%	19,1%
	6-11	Sıklık	62	122	n=184
		Yüzde	33,6%	66,30%	22,7%
	12 ve daha fazla	Sıklık	150	297	n=447
		Yüzde	33,35%	66,44%	55,0%
	Okumuyorum	Sıklık	6	20	n=26
		Yüzde	23,07%	76,92%	3,2%
	Toplam	Sıklık	265	547	n=812
		Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Günlük yaşamlarında çalışan öğrencilerin %23,07’si hiç kitap okumadıklarını, %33,06’sı 1 yılda 6-11 kitap okuduklarını, %33,35’i ise 12 ve daha fazla sayıda kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Günlük yaşamlarında çalışmayan öğrenciler ise

%66,44 oranda 12 ve daha fazla sayıda kitap okuduklarını, %76,92 oranda ise hiç okumadıklarını belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında öğrencilerin günlük yaşamlarında çalışmaları ile kitap okumaları arasında bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir. Bu bağlamda hipotez doğrulanır. Yani öğrencilerin günlük yaşamlarında sahip olduğu sorumluluklar (ailelerine işlerinde yardım etme) onların kitap okumalarına engel olmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamlarında ailelerine yardımcı olmaları onların okuma için ayrıcalıkları zamanı aldığından, okumalarına zaman kalmamaktadır.

Araştırmanın üzerine kurulduğu, “Okul kütüphanesinin varlığı ve öğrencilerin okul kütüphanelerini kullanma yönündeki güdüleme çabaları, öğrencilerin okuma alışkanlığını ve kütüphane kullanma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir” temel hipotezinin sınanması adına öğrenciler için oluşturulan anket sorularından “ bir yılda ders kitabı dışında ne kadar kitap okuyorsunuz?” sorusu ile “Okulunuzda bir kütüphane var mı?” sorusu, öğrencilerin “bir yılda ders kitabı dışında ne kadar kitap okuyorsunuz?” sorusu ile öğretmenler için oluşturulan anketin “Okuma alışkanlığınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu, öğrenciler için hazırlanan anketin “Hiç kütüphaneye gittiniz mi?” ve “Sizi kim kütüphaneye götürdü?” soruları ile öğretmenler için oluşturulmuş anketin “Öğrencileri kütüphane kullanımı konusunda teşvik ediyor musunuz?” ve “Öğrencilerinizi kütüphaneler konusunda bilgilendiriyor musunuz?” soruları karşılaştırılmış ve elde edilen veriler 40. , 41. , 42. , 43. , 44. ve 45. Tablo’larda verilmiştir.

40. Tablo: Okulda Kütüphane Bulunma Durumu ve Okuma Düzeyi İlişkisi

Okulda Kütüphane Bulunma Durumu ve Okuma Düzeyi İlişkisi			1 Yılda Okunan Kitap				Toplam
			1-5	6-11	12 ve daha fazla	Okumuyorum	
Okulda kütüphane Durumu	Evet	Sıklık	150	177	429	26	n=782
		Yüzde	19,18%	22,63%	54,85%	3,32%	97,0%
	Hayır	Sıklık	2	7	15	0	n=24
		Yüzde	8,33%	29,16%	62,5%	,0%	3,0%
Toplam	Sıklık		152	184	444	26	n=806
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Okullarında kütüphane bulunan öğrencilerin %54,85'i 1 yılda 12 ve daha fazla sayıda kitap okumaktadırlar, okullarında kütüphane bulunmayan öğrencilerin %62,5'i 12 ve daha fazla sayıda kitap okumaktadırlar. Bu verilere bakıldığında öğrencilerin okullarında kütüphane bulunmaması, onların okuma alışkanlıklarına olumsuz yönde etkisi bulunduğu görülmesine rağmen, okullarında kütüphane bulunan öğrencilerin okuma oranları göz ardı edilemez boyuttadır. Bu bağlamda okullarda kütüphane bulunması öğrencilerin okumalarında olumlu yönde etki sağlamaktadır.

41.Tablo: Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Çalışmalarda Bulunmalarının Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Etkisi

Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Çalışmalarda Bulunmalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi			1 Yılda Okunan Kitap Sayısı			Toplam
			1-5	6-11	12 ve daha fazla	
Çalışmada Bulunma Durumu	Evet	Sıklık	8	12	30	n=50
		Yüzde	16%	24%	60%	96,2%
	Hayır	Sıklık	1	0	1	n=2
		Yüzde	50%	,0%	50%	3,8%
Toplam	Sıklık		9	12	31	n=52
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmeleri için çalışmada bulunan öğretmenlerin oranı ile bir yılda en fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin oranları karşılaştırıldığında %60 sonucu çıkmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesi için çalışmada bulunmayan öğretmenlerin oranı ile bir yılda en fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin oranları karşılaştırıldığında %1 sonucu çıkmaktadır. Bu da öğretmenlerin, öğrencilerini okumaya karşı güdüleyici çalışmalarda bulunmasının, onların okuma alışkanlığına olumlu yönde etki ettiği sonucunu doğurmuştur.

42. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanmaya Teşvik Etmeleri ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları

Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Kullanmaya Teşvik Etmeleri ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları			Kütüphane Kullanımına Teşvik		Toplam
			Evet	Hayır	
Kütüphaneye Gitme Durumları	Evet	Sıklık	37	5	n=42
		Yüzde	88,09%	11,90%	80,8%
	Hayır	Sıklık	9	1	n=10
		Yüzde	90%	10%	19,2%
Toplam	Sıklık		46	6	n=52
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%

Kütüphane kullandıklarını belirten öğrencilerin oranı ile öğrencilerini kütüphane kullanımı konusunda teşvik eden öğretmenlerin oranı karşılaştırıldığında %88,09 sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teşvik etmemesi ile öğrencilerin kütüphane kullanma durumları karşılaştırıldığında ise %11,90 sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin kütüphane kullanımı konusunda öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı, en çok öğretmenlerin teşvik ettiği durumlarda öğrencilerin kütüphane kullanım oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu konudaki etkisinin önemli olduğu görülmektedir.

43. Tablo: Öğretmenlerin Kütüphane Kullanımına Teşvik Etmesi ile Kütüphaneye Yönlendirme İlişkisi

Öğretmenlerin Kütüphane Kullanımına Teşvik Etmesi ile Kütüphaneye Yönlendirme İlişkisi			Kütüphaneye Yönlendirme					Toplam
			Gitmedim	Ailem	Öğretmenlerim	Arkadaşlarım	Kendim Gittim	
Kütüphane Kullanımına Teşvik	Evet	Sıklık	0	3	4	4	27	n=38
		Yüzde	,0%	7,8%	10,52%	10,52%	71,05%	86,4%
	Hayır	Sıklık	1	0	2	0	3	n=6
		Yüzde	16,66%	,0%	33,33%	,0%	50%	13,6%
Toplam		Sıklık	1	3	6	4	30	n=44
		Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Öğretmenleri tarafından kütüphaneye yönlendirilen öğrencilerin oranı ile öğretmenlerin öğrencileri kütüphane kullanıma teşvik etme oranı karşılaştırıldığında %10,52 sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerini kütüphane kullanımı konusunda teşvik etmediğini belirten öğretmenler ile öğretmenleri tarafından kütüphaneye yönlendirildiklerini belirten öğrencilerin oranı %33,33 olarak görülmektedir.

44. Tablo: Öğretmenlerinin Öğrencilerini Kütüphane Kullanımı Konusunda Bilgilendirme Durumları ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları

Öğretmenlerinin Öğrencilerini Kütüphane Kullanımı Konusunda Bilgilendirme Durumları ile Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Durumları			Kütüphane Konusunda Bilgilendirme		Toplam
			Evet	Hayır	
Kütüphaneye Gitme Durumları	Evet	Sıklık	36	6	n=42
		Yüzde	85,71%	14,28%	80,8%
	Hayır	Sıklık	8	2	n=10
		Yüzde	80%	20%	19,2%
Toplam	Sıklık		44	8	n=52
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%

Kütüphane kullandıklarını belirten öğrencilerin oranı ile öğrencilerini kütüphane konusunda bilgilendiren öğretmenlerin oranı karşılaştırıldığında %85,71 sonucuna ulaşılmıştır. Kütüphane kullanımı konusunda öğrencilerini bilgilendirmeyen öğretmenlerin oranı ile kütüphane kullanmayan öğrencilerin oranı ise %20 olarak bulunmuştur. Bu durumda, öğretmenlerin yönlendirmemesine rağmen kütüphane kullanan öğrencilerin de değerlerinin yüksek çıkması olumlu bir sonuç olarak gözüktüğü dahi öğretmenlerin yönlendirmesinde bu sonucun artmış olması, öğretmenlerin bu konuda olumlu etki yarattığını göstermektedir.

45. Tablo: Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Konusunda Bilgilendirmesi Durumu ile Öğrencilerin Yönlendirilmesi Durumu İlişkisi

Öğretmenlerin Öğrencilerini Kütüphane Konusunda Bilgilendirmesi Durumu ile Öğrencilerin Yönlendirilmesi Durumu İlişkisi			Kütüphaneye Yönlendirilme					Toplam
			Gitmedim	Ailem	Öğretmenlerim	Arkadaşlarım	Kendim Gittim	
Kütüphane Konusunda Bilgilendirme	Evet Sıklık		1	3	5	4	25	n=38
	Yüzde		2,63%	7,89%	13,15%	10,52%	83,3%	65,78%
	Hayır Sıklık		0	0	1	0	5	n=6
	Yüzde		,0%	,0%	16,66%	,0%	83,33%	13,6%
Toplam	Sıklık		1	3	6	4	30	n=44
	Yüzde		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Öğretmenleri tarafından kütüphaneye yönlendirilen öğrencilerin oranı ile öğretmenlerin öğrencileri kütüphane kullanımı konusunda bilgilendirme oranı karşılaştırıldığında %13,15 sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileri kütüphane kullanımı konusunda bilgilendirmediğini belirten öğretmenlerin oranı ile öğretmenlerinin kütüphaneye yönlendirdiğini belirten öğrencilerin oranları karşılaştırıldığında %16,66 sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerini kütüphane konusunda bilgilendirmemesine rağmen onları kütüphaneye yönlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin okul kütüphanelerini kullanmaları yönündeki çabaları, okuma alışkanlığını ve kütüphane kullanma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılarak araştırmanın temel hipotezi doğrulanmıştır.

Ankete katılan 10 okulundan toplamda 818 öğrencinin vermiş oldukları yanıtlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin ailelerinde kitap okuma oranının yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu da öğrencilere ailelerin okuma alışkanlığı kazandırması yönünde örnek olması açısından önemli görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evlerinde kitaplıklarının bulunmaması, kitaba yakınlık duymaları ve kitap sevgisini öğrenmeleri açısından olumsuz görülmektedir. Yıllık okuduğu kitap sayısı 12’den fazla olan öğrencilerin oranı, ankete katılan toplam öğrenci sayısının yaklaşık olarak yarısı kadardır. Bu da öğrencilerin yıl içerisinde kitapla geçirdikleri zamanı göstermektedir. Yıllık olarak 12’den fazla kitap okuyan öğrencileri için okuma alışkanlıkları vardır denilebilmektedir.

Öğrencilerin neredeyse tamamı okumayı sevmesine rağmen, büyük çoğunluğu okumaya vakit bulamadıklarını belirtmişlerdir. Vakit bulamama sebeplerine bakıldığında ise derslerinden zaman kalmadığını, ayrıca ailelerine destek olmak amaçlı çalıştıkları görülmektedir. Bu da okumaya ayrılan zamanın kısıtlı olması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin üzerlerine yüklenen sorumluluklar, onların okuma alışkanlığı ve kültürüne sahip olmasına engel olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Gerek ders yükleri gerekse özel hayatlarındaki sorumlulukları nitelikli okuryazar olmalarını da etkilemekte ve onları sadece çalışan ve ezberleyen bireyler haline getirmektedir.

Anket yapılan okulların neredeyse tamamında kütüphane olmasına karşın, öğrencilerin büyük çoğunluğu kütüphaneye gitmediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebepleri olarak ise, gerek öğrencilerin kütüphanenin varlığından haberdar olmamaları, gerekse nitelikli kütüphaneler olmaması ya da onları yönlendirecek bir rehberin olmayışı kütüphane kullanmamalarının sebepleri olarak gösterilebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu bireysel gelişimleri için günlük olarak 30 dk. ile 1 saat arasında kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin günlük olarak bireysel gelişim için bu boyutta okuma yapmaları, öğrencilerine hem örnek olması hem de öğrencilere aktaracağı bilgi birikimini arttırması açısından önemli görünmektedir.

IV.2. Okuma Alışkanlığı, Etkili ve Eleştirel Okuma, Kütüphane Kullanımını

Etkili Kılma Yönünde Verilen Eğitim Çalışması ve Ön Test – Son Test Uygulaması

Tezin üzerine kurulduğu hipotezlerin sınanması amacıyla eğitim çalışması ve eğitim çalışmasının sınanması amacıyla ise ön test son test tekniği uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilere eğitim öncesi ön test ve eğitim sonrası son test uygulanmıştır.

IV.2.1. Eğitim Çalışması

Eğitim çalışması kapsamında öncelikle, öğrencilere etkili ve eleştirel okuma, kütüphane kullanımı, bilgi kaynaklarının ne olduğu, okumanın yararları, bibliyografya, kitap künye düzeni, atıf gösterme konularında bir sunu hazırlanmıştır. Öğrencilere verilecek olan eğitim sunusunun ve eğitim öncesi ve sonrası bilgi elde etmek amaçlı ön test- son test sorularının hazırlanmasının ardından, anket uygulanan 10 okul içerisinde hem coğrafi yakınlık düşünülerek hem de okul kütüphanesi olması sebebiyle, sözü geçen çalışmanın gerçekleştirilmesi için *Kurucaören İlköğretim Okulu* seçilmiştir.

Eğitim çalışmasının bütün okullarda uygulanamayacağı gerçeği üzerine, araştırmanın tek okulda yapılması uygun görülmüştür. Çalışma okulda, öğretmenlerin rastgele olarak belirlediği 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bunun nedeniyse, çalışmanın hem daha sağlıklı sonuçlar verebilmesini sağlamak hem de öğrencileri daha iyi bir şekilde motive edebilmektir. Gerçekleştirilen eğitim, detayları I. Bölüm’de “*Araştırmanın Metodolojisi*” başlığında belirtildiği üzere, öğrencilerin eğitim öncesi durumlarını ölçmek amaçlı ön testin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Ön test sonrası gerçekleştirilen 45 dakikalık sunuda, öğrencilerin motive olamadıkları ve sunumu dinlemek istemedikleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Öğrencileri motive edebilmek adına, araştırmacı tarafından öğrenciler için alınmış hediyeler dağıtılmış ve sunum konuşmalarla desteklenerek devam edilmiştir.

Gerçekleştirilen eğitim sunusunun ardından, aktif öğrenme yöntemlerinden, detayları “*Araştırmanın Metodolojisi*” başlığında belirtildiği üzere, “Hamburger Tekniği” kullanılarak kitap raporu oluşturulması planlanmıştır. Ancak, gösterilen bütün çabalara rağmen öğrencilerin bu etkinliğe katılmaları sağlanamamıştır. Öğrencilerin motivasyonun bozmamak adına bu etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca, öğrencilerden iki hafta süresi içerisinde kitap okumaları ve okudukları kitaplar ile ilgili olarak günlük tutmaları istenmiştir. İki haftalık süreç sonunda öğrenciler ile okudukları kitaplar hakkında konuşulmuş ve günlükleri istenmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunluğu günlüklerini evde unuttuklarını ama kitaplarını okuduklarını ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. Günlüklerini getiren öğrencilerin yazdıkları incelendiğinde; öğrencilerin “Ezop masalları”, “Çocuk kalbi”, “Koynunda yılan besleyen tavuk”, “Ava giden avlanır”, “Aç gözlü çocuk”, “Uçan Küheylan”, “Topuz” isimli kitapları okudukları görülmüştür. Kitapları okudukları tarihleri belirtmişler ve kitapların konularını yazmışlardır. Günlüklerini getirmeyen öğrenciler ise kitap okuduklarını belirtmiş ve okumayı sevdiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen sohbet sonrasında son test uygulanarak eğitime son verilmiştir.

IV. 4. 2. Ön Test - Son Test Uygulaması

Gerçekleştirilen ön test ve arada verilen eğitim sonrası yapılan son test soruları 5’li likert ölçeğine göre hazırlanmış 41 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların bulguları ve karşılaştırması SPSS 17.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Önce ön test için daha sonra ise son test için yüzdeler ve rakamlar çıkartılmış ve bu yüzdeler üzerinden yorumlamalara gidilmiştir.

Testte bulunan “*Okumayı gereksiz buluyorum*” yargısına ön test ve son testte verilen cevapların değeri ve yüzdesi 46. Tablo’da yer almaktadır.

46. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerde Okumanın
Gerekliliği Algısı

Okumayı Gereksiz Buluyorum	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	1	5,0	1	5,0
Katılıyorum	2	10,0	1	5,0
Kararsızım	1	5,0	2	10,0
Katılmıyorum	6	30,0	13	65,0
Hiç katılmıyorum	10	50,0	17	85,0
Kayıp veri*	-----	-----	3	15,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

*3 Öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Verilere bakıldığında; ön testte, öğrencilerin % 50’lik dilimi (10) “Hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek okumayı kesinlikle gereksiz bulmadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak % 30’luk dilimi de (6) katılmıyorum seçeneğini

işaretleyerek okumayı gereksiz bulmadıklarını, %10 (2) ve % 5’lik dilimi (1) ise okumayı gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde %80’lik bir kısmının (16) okumanın gerekli olduğunu düşünmesine rağmen geriye kalan dilimdeki öğrencilerin okumayı gereksiz görmeleri bir sorun olarak görülebilmektedir. Son test verilerinde öğrencilerin üç tanesi bu soruya yanıt vermediğinden bu yargı, 17 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Cevap veren 17 öğrencinin % 65’i (13) ve % 10’u (2) okumayı gereksiz bulmadıklarını belirtmiştir. Buna karşın %5’lik bir dilim okumayı gereksiz bulduğunu belirtmiştir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında okumayı gereksiz bulan öğrencilerin görüşlerinin toplamı ön testte % 15 (3) olmasına karşın son testte % 5’e (1) düşmüştür. Bu sonuç iki test arasında verilen okumanın gerekliliği, okumanın yararları gibi konularında yer aldığı eğitimin, okumaya karşı bakış açısında değişime neden olduğunu göstermektedir. Ön testte % 5 olan kararsız öğrencilerin oranı, son testte % 10’a çıkmıştır. Bu konuda kararsız olduğunu öne süren öğrencilerin oranında artış olması, verilen eğitimin öğrencilerde, okumanın gerekliliği ve önemi konusunda farkındalık yarattığı ve bu bağlamda öğrencilerin algılarında değişiklik yaratma sürecinin başladığı söylenilebilir. Öğrencilere verilen eğitimin, öğrenciler üzerinde okumanın gerekliliği ve önemi konusunda olumlu yönde bir etki sağladığı söylenebilir.

Testte yer alan diğer bir yargı ise “*Okuma olaylara bakış açımızı olumlu yönde etkiler*” ifadesidir. Bu ifadeye ait veriler ve yüzdeler 47. Tablo’da verilmiştir.

47. Tablo: Ön Test- Son Test Okumanın Olaylara Bakış Açısını
Etkileme Durumuna Yönelik Algıları

Okumak Olaylara Bakış Açısını Etkiler	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	11	55,0	14	70,0
Katılıyorum	5	25,0	2	10,0
Kararsızım	1	5,0	3	15,0
Katılmıyorum	1	5,0	1	5,0
Toplam	18	90,0	20	100,0
Kayıp veri*	2	10,0	----	----
Toplam	20	100,0	20	100,0

*2 Öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Ön test verilerinde iki öğrenci bu soruya yanıt vermediğinden 18 öğrenci üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Ön testte öğrencilerin % 55'i (11) ve % 25'i (5) olmak üzere toplamda % 80'i (16) okumanın olaylara bakış açısını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. % 5'lik dilimi (1) ise okumanın olaylara bakış açısını olumlu yönde etkilemediğini savunmuştur. Son test verilerinde bütün öğrenciler bu yargıya cevap vermişlerdir. Öğrencilerin toplamda % 80'i (16) okumanın olaylara bakış açısını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. % 5 'lik dilimi (1) ise okumanın olaylara bakış açısını olumlu yönde etkilemediğini belirtmiştir. %15'lik dilim (3) ise bu konuda kararsız oldukları yanıtını vermişlerdir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, bu yargı cümlesi için öğrencilerde bir değişiklik meydana gelmediğini ve verilen eğitimin bu yönde bir etki sağlamadığını söylemek mümkündür. Ancak kararsız öğrencilerin oranında görülen artış, onların okumanın etkileri konusundaki algılarında değişme yaşandığını göstermektedir. Bu konudaki eğitimlerin sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin algılarında daha kapsamlı bir değişime neden

olabileceği düşünülmektedir. Eğitimin kısa bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin ilgilerini toplamak üzere yapılan bütün etkinliklere rağmen dikkatlerinin konuya çekilememesi bu konuda olumlu sonuç alınamamasının nedeni olarak yorumlanabilir. Okumanın yararları konusunda sunulan yargıların sonuçlarına bakıldığında son test verilerinde değişim olmaması öğrencilerin dikkatlerinin bu konuda toplanamadığı yorumuna neden olmaktadır.

Testte yer alan “*okumak insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler*” yargısına ait ön test ve son test verileri 48. Tablo’da verilmiştir.

48. Tablo: Ön Test- Son Test Okumanın İnsanları ve Dünyayı Anlamayı Etkilemesine Yönelik Algıları

Okumak İnsanları ve Dünyayı Anlamayı Etkiler	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	13	65,0	16	80,0
Katılıyorum	5	25,0	4	20,0
Katılmıyorum	2	10,0	-----	-----
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön test verilerinde % 10’luk dilimi (2) okumanın dünyayı ve insanları daha iyi anlamada etkisi olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık % 65 (13) ve % 25 (5) olmak üzere toplamda % 90’lık dilim (18) ise okumanın insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkili olduğunu belirtmiştir. Son testte öğrencilerin % 80’i (16) ve % 20’si (4) okumanın insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkilediğini savunmuşlardır. Öğrencilerin tamamı bu görüşü desteklemişlerdir.

Ön test ve son test verilerine bakıldığında, ön testte bu görüşe katılmadığını belirten % 10’luk dilim (2), okumanın yararları ve gerekliliği konusunda verilen

eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu etkiye yol açması ile birlikte düşürülmüştür. Verilen eğitim bütün öğrencilerin bu görüşü benimsemeleri konusunda etkili olmuştur. Okumanın yararları konusunda bilgilerin de bulunduğu eğitim sunumu, okumanın sağladığı yararlar konusunda öğrenciler üzerinde etkili olmuştur yorumu, elde edilen veriler üzerinden yapılabilmektedir.

Testte yer alan “Okuma alışkanlığım yok” yargısına öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ve yüzdeleri 49. Tablo’da verilmiştir.

49. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Durumu

Okuma Alışkanlığım Yok	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	1	5,0	1	5,0
Katılıyorum	1	5,0	1	5,0
Katılmıyorum	14	70,0	3	15,0
Hiç katılmıyorum	4	20,0	15	75,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön testte öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin toplamda % 90’lık dilimi (18) okuma alışkanlıklarının olmadığı yönündeki yargıya katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık % 10’luk kısmı (2) bu yargıya katıldığını ve okuma alışkanlıkları olmadığını savunmuşlardır. Son testte öğrencilerin % 90’ı (18) okuma alışkanlıklarının olduklarını ve % 10’unun (2) okuma alışkanlığına sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Ön test ve son test verileri değerlendirildiğinde “Okuma alışkanlığım yok” yargısında 2 testte de aynı oranlara rastlanmıştır. Bu da öğrencilerin okuma alışkanlığı kavramını algıladıkları ve verilen eğitim sonucunda da bu algıda bir

değişim meydana gelmediği aynı oranda okuma alışkanlıkları olmadığı kararına vardıkları göze çarpmaktadır.

“Okul kütüphanelerinde istediğim bilgiyi bulabilirim” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları cevaplar ve yüzdeleri 50. Tabloda verilmiştir.

50. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Okul Kütüphanelerinde Bilgi Bulunabilirliğine Yönelik Algısı

Okul Kütüphanelerinde İstedğim Bilgiyi Bulabilirim	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	7	35,0	9	45,0
Katılıyorum	8	45,0	9	45,0
Katılmıyorum	2	10,0	1	5,0
Hiç katılmıyorum	1	5,0	1	5,0
Toplam	18	90,0	20	100,0
Kayıp veri*	2	10,0		
Toplam	20	100,0	20	100,0

*2 Öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Ön testte öğrencilerin 2 tanesi bu soruya yanıt vermediğinden bu soru kapsamında değerlendirilmemiştir. Öğrencilerin toplamda % 75'i (15) okul kütüphanelerinde istenilen bilginin bulunabileceği yargısına katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 5'i (1) ise okul kütüphanelerinde istenilen bilginin bulunamayacağını belirtmişlerdir. Son testte öğrencilerin toplam % 90'ı (18) okul kütüphanelerinde istenilen bilginin bulunabileceği konusunda görüşlerini

bildirmişlerdir. % 10'luk dilimi (2) ise okul kütüphanelerinde istenilen bilginin bulunamayacağını belirtmişlerdir.

Ön test ve son test bulguları değerlendirildiğinde, okul kütüphanelerinde istenilen bilgiyi bulma durumları ön testte toplamda % 75 (15) iken, son testte % 90 (18) olmuştur. Bu da iki test arasında verilen kütüphane türleri, okul kütüphaneleri, kütüphane kullanımı konularını da içeren eğitimin, okul kütüphanelerine bakış açısına dair ve okul kütüphanelerini tanımaları yönünde olumlu bir gelişme sağladığı söylenilebilir. Okul kütüphanelerinde, sadece kitap bulunmadığı ve bilgi ihtiyacını karşılamaya yönelik işlevi olduğu, sunumda yer almıştır. Bu bağlamda, sunumda verilen bu bölüm, öğrenciler üzerinde olumlu yönde bir etki sağlamıştır denilebilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okullarında bulunan kütüphanelerin sadece kitap ödünç almak için kullanılması, öğrenciler tarafından kütüphanelerin yanlış anlaşıldığı, sunum sonucunda algılarında değişim olduğu söylenebilir.

“Araştırma yaparken tek bir kaynak kullanmak yeterlidir” yargısına öğrencilerin ön testte vermiş oldukları cevaplar ve yüzdeleri 51. Tablo’da verilmiştir.

51. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Araştırmalarda Tek Kaynağın Yeterliliği Konusundaki Algısı

Araştırmada tek Kaynak Yeterlidir	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	4	20,0	1	5,0
Katılıyorum	3	15,0	2	10,0
Kararsızım	1	5,0	3	15,0
Katılmıyorum	5	25,0	4	20,0
Hiç katılmıyorum	7	35,0	10	50,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön test verilerine göre, teste katılan öğrencilerin toplamda % 60'ı (12) araştırma yapılırken tek kaynağın yeterli olmadığını savunurken, % 35'i (7) tek kaynağın yeterli olduğu görüşündedir. Son test verilerinde, öğrencilerin toplamda % 70'i (14) araştırmalarda tek kaynağın yeterli olmadığını savunmaktadır. % 15'i (3) yeterli olduğunu savunurken % 15'i (3) ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, tek kaynağın yeterli olmadığını savunan öğrencilerin oranı % 60'dan (12) % 70'e (14) çıkmıştır. Ayrıca kararsız öğrencilerin oranının % 5'den (1) % 15'e (3) çıkması, verilen eğitimin öğrencilerde soru işaretlerine neden olduğunu ve bu konuda farkındalık yaratıldığını göstermektedir. Bu veriler ışığında, sunumda verilen kütüphane kullanma yöntemi, etkili okuma gibi konuların öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını söylenilebilir.

Testlerde yer alan “*Kendime ait bir kitaplık istiyorum*” yargısına öğrencilerin ön testte vermiş oldukları cevaplar 52. Tablo'da yer almaktadır.

52. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kendilerine Ait
Kitaplık İsteme Durumları

Öğrencilerin Kendi Kitaplıklarını İsteme Durumları	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	15	75,0	17	85,0
Katılıyorum	3	15,0	1	5,0
Katılmıyorum	1	5,0	2	10,0
Hiç katılmıyorum	1	5,0	-----	-----
Toplam	20	100,0	20	100,0

Teste katılan öğrencilerin toplamda % 90'ı (18) kendilerine ait kitaplık istemektedirler. % 10'u (2) ise bu konuya katılmamışlardır. % 90 oranında öğrencinin kitaplık istemesi, öğrencilerin kitapları ve okumayı sevdiğini göstermektedir. Son test verilerinde, toplamda öğrencilerin % 90'ı (18) kendilerine ait kitaplık istemiş, % 10'u (2) ise bu konuya katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, öğrencilerin kendilerine ait kitaplık isteme durumlarında bir değişiklik gözlenmediği görülmektedir. Ancak, 5'li Likert tipi ölçek ile hazırlanan seçenekler tek tek incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 75'i (15) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretlerken, son testte % 85'i (17) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Ayrıca, ön testte hiç katılmıyorum seçeneği % 5'lik (1) bir grup tarafından işaretlenirken, son testte hiç işaretlenmemiştir. Ön test ve son test sonuçları oran olarak yakın çıkmasına rağmen, ifadelerdeki kesinliklere bakıldığında öğrencilerin algılarında ufak bir değişim olduğu gözlenmiştir. Eğitimdeki zaman sınırlılığı, motive olamama ve bilgi yükü düşünüldüğünde öğrencilerin algılarında büyük değişimler olması beklenememektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kitapların önemi ve gerekliliği konularında algılarında çok fazla değişim gerçekleşmediği söylenilebilir. Kitap ve okuma konularında algılarında değişim gerçekleştirmek uzun bir süreci gerektirmektedir. Uzun süreli ve sürekli olarak verilecek olan eğitimler ile birlikte bu algılarda değişim gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

“Referans gösterilmesi etik açıdan önemlidir” yargısına öğrencilerin ön testte vermiş oldukları yanıtlar 53. Tablo'da yer almaktadır

53. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Araştırmalarda
Referans Gösterilmesinin Etik Açısından Önemliliği Konusundaki
Algısı

Araştırmalarda Referans Gösterilmesi Etik Açısından Önemlidir	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	4	20,0	6	30,0
Katılıyorum	13	65,0	6	30,0
Kararsızım	2	10,0	7	35,0
Katılmıyorum	1	5,0	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön teste katılan öğrencilerin toplamda % 85'i (17) araştırmalarda referans gösterilmesinin etik açıdan önemli olduğunu, % 10'u (2) bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 85'inin referans göstermenin önemini farkında olması, olumlu bir sonuç olarak gözlenebilmektedir. Son teste katılan öğrencilerin % 60'ı (12) araştırmalarda referans göstermenin önemli olduğunu, % 35'i (7) ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, araştırmalarda referans göstermenin önemli olduğunu düşünen öğrencilerin oranı % 85'den (17), % 60'a (12) düşmüştür. Öğrencilerin, sunum sırasında referans konusundaki bilgiler sorulduğunda, bu bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir. Sunumda referansın ne olduğu, referansın nasıl gösterileceği konusunda bilgiler verilmiştir. Son testte aynı soru yine sorulduğunda öğrencilerin algılarında olumlu bir değişim yaşanmamasına rağmen kararsız öğrencilerin oranında meydana gelen artış ve tamamen katılan öğrencilerin oranında meydana gelen artış; öğrencilerin bir bölümünün bu konudaki

algılarının olumlu yönde etkilendiğini, bir bölümünün ise bu konuda kararsız kalarak kafalarında soru işareti oluşturdukları ve farkındalıklarının geliştiği sonucuna ulaşılabilir.

“Kütüphane kataloglarından başlığını bildiğim kaynaklara ulaşabilirim” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş olduğu yanıtlar 54. Tablo’da yer almaktadır.

54. Tablo: Ön Test - Son Test Öğrencilerin Kütüphane Kataloglarından Başlığı Bilinen Kaynaklara Erişilebilmesine Yönelik Algıları

Kütüphane Kataloglarından Başlığını Bilinen Kaynaklara Ulaşabilirim	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	13	65,0	9	45,0
Katılıyorum	6	30,0	7	35,0
Kararsızım	1	5,0	2	10,0
Katılmıyorum	-----	-----	1	5,0
Kayıp veri*	-----	-----	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

*

Ön teste katılan öğrencilerin toplamda % 95’i (19) kütüphane kataloglarından başlığı bilinen kaynaklara ulaşabileceği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin % 5’i (1) ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Ön test verilerine bakıldığında öğrencilerin neredeyse tamamı kütüphane katalogunun kullanımını ve neden kullanıldığını bildikleri görülmektedir. Son test verilerine bakıldığında; öğrencilerin % 80’i (16) kütüphane kataloglarından başlığı bilinen kaynaklara ulaşılabilindiği görüşüne katılmaktadırlar. Bu da öğrencilerin kütüphane ve kütüphane katalogları konusunda bilgi sahibi olduğunu göstermektedir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında; verilen eğitimin ters bir etki yaptığı sonucunun gözlenmesine rağmen, verilmiş olan eğitimin öğrencilerin zihinlerinde bu konuyla ilgili soru işaretleri oluşturmaya ve bilmediklerini fark etmelerine sebep olduğu yorumu yapılabilmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ön test sırasında katalog konusunda bilgi sahibi olmadığı, bir bölümünün de bu konuda kararsız olduğu gözlenmiştir. Ön test sonrasında, kütüphane kataloglarının ne işe yaradığı, nasıl kullanıldığı yönünde örneklerle yapılan açıklamalar ile birlikte eğitimin etkisinin öğrencilerin birçoğunun algılarında olumlu değişime yol açtığı, birçoğunun ise bu konuda kararsızlığa düştüğü gözlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin, kütüphane katalogları konusunda ve kataloglardan ulaşabilecekleri bilgi türlerine ilişkin bilgi sahibi olmaları için örneklerin detaylandırılması ve uygulama yapılarak onlara gösterilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

“Referans göstermeyi biliyorum” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 55. Tablo’da yer almaktadır.

55. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Referans Göstermeyi Bilme Durumları

Referans Göstermeyi Biliyorum	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	3	15,0	2	10,0
Katılıyorum	4	20,0	3	15,0
Kararsızım	5	25,0	14	70,0
Katılmıyorum	----	-----	1	5,0
Hiç katılmıyorum	5	25,0		
Toplam	17	85,0	20	100,0
Kayıp veri*	3	15,0	----	-----
Toplam	20	100,0	20	100,0

*3 Öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Ön teste katılan öğrencilerden 3 öğrenci bu soruya yanıt vermediğinden, 17 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Toplamda % 35'i (7) referans göstermeyi bildiklerini belirtmişlerdir. Referans gösterme konusunda kararsız öğrencilerin oranı ise % 25 (5) olarak belirtilmiştir. Son teste katılan bütün öğrenciler bu soruya cevap vermişlerdir. Öğrencilerin toplamda % 25'i (5) referans göstermeyi bildiklerini belirtmişlerdir. Kararsız olan öğrencilerin oranı ise % 70 (14)'dir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, referans göstermeyi bilen öğrencilerin oranı % 35 (7)'den, % 25 (5)' e düşmesine rağmen kararsız öğrencilerin oranında ciddi bir artış gözlenmiştir. Kararsız öğrencilerin oranında meydana gelen artışın, öğrencilere verilen eğitimde, referans gösterilmesi ve referans örnekleri ile ilgili bölümün bulunması ve bu bölümün öğrencilerin algılarında değişim meydana getirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin daha önceden konuyla ilgili bilgi sahibi olmadan sorulara cevap verdiği ve eğitimden sonra bilmediklerini fark ettikleri, bu konuyla ilgili kafalarında soru işareti oluşturdukları yorumu yapılabilir.

“Öncelikle kitabın içindekiler bölümünün incelenmesi kitabın konusunu anlamak için önemlidir” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 56. Tablo'da verilmiştir.

56. Tablo: Ön Test - Son Test Öğrencilerin İçindekiler Bölümünü İncelemenin Konuyu Anlama Açısından Önemliliği Konusundaki Algıları

İçindekiler Bölümünü İncelemek Önemlidir	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	12	60,0	5	25,0
Katılıyorum	5	25,0	6	30,0
Kararsızım	2	10,0	8	40,0
Katılmıyorum	1	5,0	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön teste katılan öğrencilerin toplamda % 85'i (17) kitapların içindekiler bölümünün incelenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız öğrencilerin oranı ise % 10 (2)'dur. Son test verilerine bakıldığında, öğrencilerin toplamda % 55'i (11) kitapların içindekiler bölümünün incelenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız öğrencilerin oranı ise % 40 (8) olarak belirlenmiştir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, öğrencilerden kitapların içindekiler bölümünü incelemenin önemli olduğunu düşünenlerin oranında düşüş olduğu gözlenmektedir. Eğitim sunumunda yer alan, etkili ve eleştirel okuma yöntemleri içerisinde bulunan; "içindekiler bölümünün incelenmesi önemlidir" yargısının öğrenciler tarafından algılanamadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerde etkili okuma konusunda bir değişim gözlenemediği görülmektedir. Bu da öğrencilerin etkili okuma konusunda verilen eğitimi algılayamadıklarını ve eğitimin bu konuda etkili olmadığını göstermektedir.

“Bilgi kaynağı sadece kitap değildir” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 57. Tablo’da verilmiştir.

57. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Sadece Kitapları
Bilgi Kaynağı Olarak Görme Durumları

Bilgi Kaynağı Sadece Kitap Değildir	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	12	60,0	13	65,0
Katılıyorum	6	30,0	5	25,0
Katılmıyorum	2	10,0	2	10,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön test verilerine bakıldığında öğrencilerin toplamda % 90’ının (18) bilgi kaynağının sadece kitap olmadığı konusuna katıldıkları gözlemlenmektedir. Öğrencilerin % 10’u (2) ise bu konuya katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ön testte elde edilen sonuçların, öğrencilerin kitap ve bilgi kaynağı konusunda bilgi sahibi olduğu sonucunu verdiği söylenilebilir. Son test verilerine bakıldığında, öğrencilerin toplamda % 90’ının (18) bilgi kaynağının sadece kitap olmadığı yargısına katıldıkları söylenilebilir. Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, öğrencilerden bilgi kaynağının sadece kitap olduğunu düşünenlerin oranı değişiklik göstermemektedir. Bilgi kaynağının sadece kitap olmadığını düşünenlerin oranı toplam olarak değişiklik göstermezken, “*tamamen katılıyorum*” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısında artış gözlenmiştir. Öğrencilerin, bilgi kaynağı sözcüğünü çok fazla kullanmadıklarından, anlamını bilmedikleri verilen eğitim sırasında gözlenmiştir. Bilgi kaynağının ne olduğu sorusuna öğrenciler tepkisiz kalmış ve cevap vermemişlerdir. Sunumda, bilgi kaynaklarının türleri anlatıldığında ise bunu

şaşkınlıkla karşılaşmışlardır. Bilgi kaynağının sadece kitap olmaması öğrenciler tarafından şaşkınlıkla karşılanmıştır. Ancak, son testte verilen cevaplara bakıldığında algılarında değişim olmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, bu durumlar ilgili iki yorum yapılabilir: Birincisi; öğrencilerin soruları yanıtlarken eğitimi göz ardı ettikleri ve dikkatli okumadıkları, ikincisi ise öğrencilerin, gerçekleştirilen eğitimi önemsemedikleri ve eğitimin etkili olmadığıdır.

“Okuduğum metinde geçen bilmediğim terimlerin anlamını araştırırım” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 58. Tablo’da yer almaktadır.

58. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Okurken Bilmediği Terimleri Araştırma Durumları

Okurken Bilmediğim Terimlerin Anlamını Araştırırım	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	8	40,0	3	15,0
Katılıyorum	8	40,0	3	15,0
Kararsızım	1	5,0	6	30,0
Katılmıyorum	2	10,0	3	15,0
Hiç katılmıyorum	---	---	4	20,0
Toplam	19	95,0	19	95,0
Kayıp veri*	1	5,0	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

*1 öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Ön teste katılan öğrencilerden biri bu soruya yanıt vermediğinden, bu soru 19 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin toplamda % 80’i (16) okuma yaparken bilmediği terimlerin anlamını araştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 5’i

(1) ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Son test verilerine bakıldığında öğrencilerden 1 tanesinin bu soruya cevap vermediği ve bu sorunun 19 soru üzerinden değerlendirildiği gözlenmektedir. Öğrencilerin toplamda % 30'u (6), okuma yaparken bilmediği terimlerin anlamlarını araştırdığını, % 15'i (3) ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında; okurken bilmediğim terimlerin anlamını araştırırım ifadesinin oranında son testte düşüş yaşanmaktadır. Öğrenciler verilen eğitimden sonra bilmediği terimlerin anlamını araştırmadıklarını belirtmişlerdir. Sunum esnasında öğrencilere, etkili kitap okuma yöntemleri anlatılırken, okuma sırasında bilinmeyen terimlerin anlamının araştırılmasının ne şekilde uygulanacağı bahsedilmiş ve bunun yararları üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin son testte verdiği cevaplar göz önüne alındığında; ön teste cevap verirken soruların düzgün okunmadığı ya da sorunun yanlış anlaşıldığı yorumu yapılabilir.

“Kitabın içeriğindeki bilgilerin doğruluğu benim için önemli değildir” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 59. Tablo’da verilmiştir.

59. Tablo: Ön Test - Son Test Öğrencilerin Kitap İçeriğindeki Bilgilerin Doğruluğunu Önemli Bulup Bulmama Yönündeki Algıları

Kitabın İçeriğindeki Bilgilerin Doğruluğu Benim İçin Önemli Değildir	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	3	15,0	----	-----
Katılıyorum	1	5,0	2	10,0
Kararsızım	1	5,0	2	10,0
Katılmıyorum	7	35,0	3	15,0
Hiç katılmıyorum	8	40,0	13	65,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön teste katılan öğrencilerin, toplamda % 75'i kitapların içeriğindeki bilgilerin önemli olmadığı yargısına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kararsız öğrenciler ise % 5'lik (1) dilimi oluşturmaktadırlar. Son teste katılan öğrencilerin toplamda % 80'i (16) kitapların içeriğindeki bilgilerin doğruluğunun önemli olmadığı yargısına katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğu kitapların içeriğindeki bilgilerin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ön teste göre, son testte bu oranın daha fazla olması, iki test arasında verilen eğitimin, etkili okuma yöntemleri ile ilgili bölümünün olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

“Kütüphane kataloglarından yazarını bildiğim bilgi kaynaklarına ulaşabilirim” cümlesine öğrencilerin ön testte ve son testte verdikleri cevaplar 60. Tablo'da yer almaktadır.

60. Tablo: Ön Test - Son Test Öğrencilerin Katalogdan Yazarı Bilinen Kaynaklara Ulaşılabilirliği Yönündeki Algıları

Katalogdan Yazarını Bildiğim Kaynaklara Ulaşabilirim	ÖnTest		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	7	35,0	7	35,0
Katılıyorum	7	35,0	11	55,0
Kararsızım	1	5,0	2	10,0
Katılmıyorum	4	20,0	----	----
Hiç katılmıyorum	1	5,0	----	----
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön teste katılan öğrencilerin toplamda % 70'i (14) kütüphane kataloglarından yazarı bilinen kaynaklara ulaşılabilceğini belirtmişlerdir. % 25'lik (5) dilimi ise ulaşamayacağını belirtmişlerdir. Son teste katılan öğrencilerin toplamda % 90'ı (18) kütüphane kataloglarından yazarı bilinen kaynaklara erişimin sağlanabileceğini belirtmişlerdir. % 10'luk dilim bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, bu görüşe katılmadığını belirten öğrenci grubu gözlemlenmemiştir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, öğrencilerin, eğitim sonucunda kütüphane kataloglarından hangi tür bilgileri öğrenebilecekleri konusunda bilgilendikleri gözlemlenmiştir. Kütüphane kataloglarından yazarı bilinen kaynaklara erişilebileceğini belirten öğrencilerin sayısında artış meydana gelmiş, ayrıca bu konuya katılmayanların oranı da % 25'den (5) sıfıra düşürülmüştür. Verilen eğitimin bu konuda olumlu sonuçlandığını söylemek mümkündür.

“Kütüphane kataloglarından yazarını ve başlığını bilmediğim bilgi kaynaklarına ulaşabilirim” cümlesine öğrencilerin ön testte ve son testte verdikleri yanıtlar 61. Tablo’da yer almaktadır.

61. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kütüphane Kataloglarından Yazarını ve Başlığını Bilmediği Kaynaklara Ulaşılabilirliği Yönündeki Algıları

Katalogdan Yazarını ve Başlığını Bilmediğim Kaynaklara Ulaşabilirim	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	5	25,0	4	20,0
Katılıyorum	7	35,0	5	25,0
Kararsızım	2	10,0	10	50,0
Katılmıyorum	5	25,0	1	5,0
Hiç katılmıyorum	1	5,0	-----	-----
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön test verilerine bakıldığında, öğrencilerin toplamda % 60’ı (12) kütüphane kataloglarından başlığını ve yazarını bilmediğim kaynaklara ulaşabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 10’u (2) kararsız olduklarını, % 30’u ise kütüphane kataloglarından başlığını ve yazarını bilmedikleri kaynaklara ulaşamayacağını belirtmişlerdir. Son test verilerine bakıldığında; öğrencilerin toplamda % 45’i (9) kütüphane kataloglarından başlığı ve yazarı bilinmeyen kaynakların da bulunabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kararsız öğrencilerin oranı ise % 50 (10) olarak gözlenmiştir. Bu görüşe katılmadığını belirten öğrencilerin oranı ise % 5 (1)’dir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, kütüphane kataloglarından başlığı ve yazarı bilinmeyen kaynaklara ulaşılabilirliğini düşünen öğrencilerin

oranında düşüş gözlenmiştir. Ancak, son test verilerinde bu görüşe katılmayanların oranlarında düşüş, kararsızların oranında ise ciddi bir artış gözlenmiştir. Kararsız öğrencilerin oranında meydana gelen artış, eğitimin kütüphane katalogları ile ilgili bölümünün, öğrencilerin algılarında olumlu değişime neden olduğunu göstermektedir. Öğrencilerdeki kararsızlık durumu, algılarındaki değişimin tam olarak gerçekleşmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili eksikleri olduğu ancak, bilgi altyapısının oluşmaya başladığını göstermektedir yorumu yapılabilir.

“*Kütüphaneler sadece okumak için vardır*” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 62. Tablo’da belirtilmiştir.

62. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kütüphanenin
Sadece Okuma İçin Var Olduğu Yönündeki Algıları

Kütüphaneler Sadece Okumak İçin Vardır	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	6	30,0	5	25,0
Katılıyorum	4	20,0	1	5,0
Kararsızım	3	15,0	1	5,0
Katılmıyorum	5	25,0	8	40,0
Hiç katılmıyorum	2	10,0	5	25,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön teste katılan öğrencilerin yarısı kütüphaneler sadece okumak için vardırlar yargısına katıldıkları yanıtını vermişlerdir. % 35’ i (7) ise bu yargıya katılmadıklarını belirtmişlerdir. Son test verilerine bakıldığında öğrencilerin % 65’i kütüphanelerin sadece okumak için var olduğu yargısına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu yargıya katıldığını belirten öğrencilerin oranı ise % 30 (6) olarak gözlemlenmiştir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, öğrencilerin bu yargıya verdikleri yanıtlar ön test ve son testte büyük oranda farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okullarında bulunan kütüphaneleri, sadece kitap okuma amacıyla kullanmaları sonucu, öğrencilerin algılarında kütüphaneler, sadece kitap okumak için vardır şeklindedir. Ancak, verilen eğitimde kütüphanelerin amaç ve işlevlerinin yer aldığı bölümün öğrenciler üzerinde olumlu değişime yol açtığını göstermektedir. Verilen eğitim ile birlikte öğrencilerin kütüphanelerin işlevlerini ve amaçlarını anladıkları ve kütüphanelerin varlık sebeplerini öğrendikleri gözlemlenmiştir.

“Bilgi kaynağı künyesinde olması gerekli olan bilgiler biliyorum” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 63. Tablo’da verilmiştir.

63. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Bilgi Kaynağı Künyesindeki Bilgileri Bilip Bilmeme Durumları

Bilgi Kaynağı Künyesinde Olması Gereken Bilgileri Biliyorum	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	8	40,0	3	15,0
Katılıyorum	5	25,0	11	55,0
Kararsızım	3	15,0	5	25,0
Katılmıyorum	3	15,0	----	----
Hiç katılmıyorum	1	5,0	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Öğrencilerin ön test verilerine bakıldığında, öğrencilerin, toplamda % 65 (13) oranında bilgi kaynağında olması gerekli bilgileri bildiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin % 20’si (4) bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Son test verilerine bakıldığında, öğrencilerin % 70 (14) oranda bilgi kaynağı künyesinde

olması gerekli bilgileri bildikleri gözlenmiştir. Bu konuda bilgisi olmayanların oranı ise % 5 (1) olarak gözlemlenmektedir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, öğrencilerin eğitim sonucunda, bilgi kaynağı künyesinde yer alan bilgileri büyük oranda öğrendikleri ve bu konuyu bilmeyen oranının son testte ise büyük oranda düştüğü gözlenmiştir. Ayrıca kararsız öğrencilerin oranında gözlenen artış ile ilgili olarak; eğitim sonrasında öğrencilerin bilgi kaynaklarının künyesindeki bilgileri bilmediklerini fark ettikleri ve bu konuda çelişki içerisine girerek “kararsızım” seçeneğini işaretledikleri yorumu yapılabilmektedir.

“Eserlerin sonlarında yer alan kaynakçalarda bibliyografik kimlikler yer alır” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş oldukları yanıtlar 64. Tablo’da yer almaktadır.

64. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Kaynakça İçeriğini Bilmeleri Durumu

Kaynakçalarda Bibliyografik Kimlikler Vardır	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	4	20,0	7	35,0
Katılıyorum	5	25,0	5	25,0
Kararsızım	4	20,0	3	15,0
Katılmıyorum	1	5,0	2	10,0
Hiç katılmıyorum	6	30,0	2	10,0
Kayıp veri*	----	----	1	50,0
Toplam	20	100,0	20	100

*1 Öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Ön test verilerine bakıldığında, öğrencilerin toplamda, % 45’i (9) kaynakçalarda bibliyografik kimliklerin yer aldığını belirtmişlerdir. Kararsız öğrencilerin oranı ise

% 20 (4) olarak gözlemlenmiştir. Son test verilerine bakıldığında öğrencilerin % 60 (12) oranda kaynakçaların içeriğini bildikleri gözlenmiştir. Bu görüşe katılmadığını belirten öğrencilerin oranı ise % 20 (4) olarak gözlenmiştir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında; öğrencilerin kaynakça içerisinde bibliyografik kimliklerin yer aldığını bilenlerin oranının son testte arttığı gözlenmiştir. Bu görüşe katılmayanların ve kararsızların oranında da düşüş gözlenmesi, öğrencilerin verilen bu eğitimden olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

“Kütüphane katalogunu kullanmayı bilmek daha etkili araştırma yapmak için gereklidir” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş olduğu yanıtlar, 65. Tablo’da verilmiştir.

65. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Araştırma Yaparken Katalog Kullanmayı Gerekli Görme Durumları

Etkili Araştırma Yapmak için Kütüphane Katalogunu Kullanmak Gereklidir	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	9	45,0	14	70,0
Katılıyorum	7	35,0	4	20,0
Kararsızım	2	10,0	1	5,0
Hiç katılmıyorum	1	5,0	1	5,0
Toplam	19	95,0	20	100,0
Kayıp Veri*	1	5,0	----	----
Toplam	20	100,0	20	100,0

*1 Öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Ön test verileri değerlendirildiğinde, öğrencilerden 1 tanesinin bu soruya yanıt vermediği gözlenmiştir. Bu soruya cevap veren öğrencilerden % 80’i (16) etkili bir

araştırma için kütüphane katalogunu kullanmanın gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkili araştırma için kütüphane katalogunu kullanmanın gerekliliğinin farkında olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Son test verileri değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 90'ı (18) etkili araştırma için kütüphane kataloglarının kullanılması gerekliliği konusunda olumlu yönde yanıt vermişlerdir.

Ön test ve son test verileri değerlendirildiğinde, son testte öğrencilerin olumlu yanıt verme oranının arttığı, kararsız ve olumsuz yanıt veren grupların sayılarının düştüğü gözlenmiştir. Öğrencilerin, kütüphane katalogları ile ilgili daha önceden hiçbir bilgiye sahip olmaması, onların kütüphane katalogları konusundaki algılarında hızlı bir değişim yaşamalarının zorluğu göze çarpmaktadır. Eğitim sırasında kütüphane kataloglarına detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilere verilen eğitim sonucunda, öğrencilerin kataloglar konusunda bilgi sahibi oldukları, katalogların ne amaçla ve nerelerde kullanıldıkları konularında bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir. Bu da verilen eğitimin kütüphane katalogları yönünde, öğrenciler üzerinde olumlu etki ile sonuçlandığı yorumu yapılabilmektedir.

“Metin içerisinde kullanılan bilgilerin referans olarak gösterilmesi önemlidir” yargısına öğrencilerin ön testte ve son testte vermiş olduğu yanıtlar 66. Tablo’da verilmiştir.

66. Tablo: Ön Test- Son Test Öğrencilerin Referans Göstermeyi Önemli
Görme Yönündeki Algıları

Metin İçerisinde Referans Göstermek Önemlidir	Ön Test		Son Test	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Tamamen katılıyorum	8	40,0	9	45,0
Katılıyorum	7	35,0	5	25,0
Kararsızım	2	10,0	4	20,0
Katılmıyorum	2	10,0	1	5,0
Hiç katılmıyorum	1	5,0	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Ön test verileri değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 75'i (75) metin içerisinde referans göstermenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. % 10'u (2) kararsız olduklarını belirtirken, % 25'i (3) ise bu konuya katılmadıklarını belirtmişlerdir. Son test verilerine bakıldığında, öğrencilerin % 70'i (14) metin içerisinde referans göstermenin önemli olduğu görüşüne katılmışlardır. Kararsız öğrencilerin oranı ise % 20 (4) olarak gözlemlenmiştir.

Ön test ve son test verileri değerlendirildiğinde, sonuçların olumsuz gözükmesine rağmen, kararsız öğrencilerin oranında artış meydana gelmesi ile eğitimin etkili olduğu yorumu yapılabilir. Eğitimde, öğrencilere örnekler ile açıklanan referans gösterme konusunun, öğrencilerin ilgilerini çekmediği, bu konunun anlatılması esnasında öğrencilerinin ilgilerinin dağıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, verilen eğitim bu noktada öğrenciler üzerinde etkili olamamıştır.

Ön test ve son test verilerine bakıldığında, değerlendirilen yargıların çoğunluğu için, 2 test arasında verilen eğitimin olumlu yönde etki yaptığını söylemek mümkün olmaktadır. Verilen eğitimin içeriğinde okuma, okumanın yararları, kütüphane kullanımı, eleştirel okuma teknikleri, referans ve atıf gösterme üzerine verilen bilgilerin onlara olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Eğitimin, tam bir etki sağlayamadığı öğrencilerde, anlatılan konularla ilgili bir fikir oluşması ve bu yönde ilk temellerin atılması sağlanmıştır. Bu bağlamda, bu eğitimlerin sürekli ve düzenli bir şekilde verildiği düşünüldüğünde, alınacak sonuçların daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu eğitimi verecek kişilerin okul kütüphanecileri olduğu ve okul kütüphanelerinin varlığı ile bu eğitimlerin gerçekleşeceği düşünüldüğünde, okul kütüphanelerinin bu konuda önemi göz önüne çıkmaktadır.

V. BÖLÜM: SONUÇ

Okuma alışkanlığı sürecinin, ilkokulun ilk yıllarında kazandırılmaya başlanması, kalıcı bir okuma alışkanlığına dönüşmesi açısından gerekli görülmektedir. Bu sebeple okuma alışkanlığının okullarda, eğitim hayatı içerisinde verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu süreç içerisinde eğitim programları ve okul içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin yanısıra öğrencinin içerisinde bulunduğu çevre olan aile çevresi ve daha sonra gelen okul çevresi okuma alışkanlığı edinme sürecinde önemli görülmektedir. Çocukların okul yaşamına başlamadan önce ailesini rol model olarak, onların davranışlarını taklit etme yoluyla edindikleri, okul yaşamında ise öğretmenlerini ve okul yöneticilerini model aldıkları bilinmektedir. Bu bağlamda, çocuğun çevresini oluşturan aile bireylerinin ve okul çevresinin bu konuda dikkatli davranarak, onları okuma konusunda güdüleyecek birtakım davranışlar sergilemelidir. Sonuç olarak çocuğun çevresinin okuma alışkanlığına sahip olması onların okuma alışkanlığı edinme sürecinde olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Okulda öğretmenler ve okul yönetimi dışında, bu sorumluluğu üstlenen bir de okul kütüphanecileri bulunmaktadır. Okul kütüphanecilerinin temel ve en önemli sorumluluğu; öğretmenlerle ve okul yönetimiyle işbirliği içerisinde çalışarak öğrencileri okumaya teşvik etmektir. Öğretmenlerin, öğrencileri okumaya yönlendirmesi, okul kütüphanecilerinin bu yönlendirme sürecine destek olması, okul yönetiminin bu süreçte gerekli olan ihtiyaçları sağlaması ve ebeveynlerin ise çocuklarına okumaları konusunda gerek maddi gerekse manevi yönden destek olmaları gerekmektedir.

Eğitim ve bireysel gelişim ile okumak bir bütün olarak ele alınır ve ayrı ayrı düşünülemez. Bireylerin ve toplumların gelişmesi için okumaları gerekmektedir. Okumanın bireysel ve toplumsal rolleri bu bağlamda ön plana çıkmaktadır. Bireysel

olarak, gelişimi ve öğrenmeyi sağlaması; toplumsal olarak ise toplumun gelişmesi ve kültürlü bir toplum oluşmasının sağlaması yönünde okumanın rolü göz ardı edilemez. Okumanın bu rolleri gerçekleştirebilmesi adına, sürekli ve düzenli yapılması yani bir alışkanlık haline gelmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı edinen bireylerin, toplumun ilerlemesi adına önemli olduğu bir gerçektir.

Araştırmanın üzerinde kurulduğu birinci temel hipotez “ Okul kütüphanelerinin varlığı ve öğretmenlerin okul kütüphanelerini kullanma yönündeki güdüleme çabaları, öğrencilerin okuma alışkanlığını ve kütüphane kullanma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir.” yapılan testler sonucunda doğrulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerini okuma ve kütüphane kullanma konularında bilgilendirmesi onları teşvik etmesi öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Ailelerde okuma oranı ve ailelerin okumaya yaklaşımları incelendiğinde, farklı bakış açıları bulunduğu görülmektedir. Ayrıca her aile okuma alışkanlığı konusundaki sorumluluklarını yerine getirmemektedir. Gerçekleştirilen anket çalışmalarında öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminden alınan cevaplar karşılaştırıldığında; kişilerin algıları ile gerçekler arasında kopukluk olduğu farkına varılmıştır.

Yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmeleri ve kütüphane kullanma alışkanlığı edinebilmeleri, öğretmenlerin, okul yöneticilerin, ebeveynlerin ve okul kütüphanecilerinin iş birliği içerisinde çalışması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamındaki okullarda, okul kütüphanecisi olmaması sebebiyle kütüphanelerin sorumluluğu öğretmenlere verilmiştir. Bu da öğrencilerin istedikleri zaman kütüphaneyi kullanamamalarına ve kütüphanelerin tam olarak hizmet verememesine sebep olmaktadır. Bu bağlamda, okul kütüphanelerinin hizmet

verebilecek düzeye getirilmesi ve hizmet verebilmesi için mesleki eğitimini almış kütüphanecilerin görevlendirilmesi gerekliliği bulunmaktadır.

Araştırmanın üzerine kurulduğu ikinci temel hipotez “ Öğrencilere etkili okuma yöntemleri ve kütüphane kullanımı konularında verilecek eğitim, onların okuma kültürünü ve kütüphane kültürünü olumlu yönde etkileyecektir.” Gerçekleştirilen eğitim çalışması ve testler sonucunda sınanmış ve hipotez kabul edilmiştir.

Gerçekleştirilen çalışma sonucunda; okuma algısı, etkili ve eleştirel okuma, kütüphane kullanımı, referans gösterme ve atıf gösterme konularını içeren eğitimin sürekli ve düzenli bir program dahilinde verilmesinin, öğrencilerin bu becerileri kazanmasına olumlu yönde katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kütüphaneleri, öğrencilerin kütüphanelerle ilk tanıştıkları yerlerdir. Okul kütüphanelerinin kitap sağlama dışında, okuma rehberliği, okuryazarlık becerileri kazandırma fonksiyonları bulunmaktadır. Ülkemizde, okul kütüphanelerine gereken önemin verilmemesi, okuma alışkanlığının geliştirilememesinin nedeni olarak gösterilebilir.

Çalışmamızda elde edilen verilere bakıldığında; okullarda bulunan kütüphanelerin sadece kitap ödünç verme fonksiyonunu yerine getirdiğini, bunun dışında; okuma rehberliği, okuryazarlık becerileri kazandırma gibi fonksiyonları yerine getirmekten uzak olduğu görülmüştür. Öğrenciler, okullarında bulunan kütüphaneleri, öğretmenlerinin onları yönlendirmesi ve okumaya teşvik etmesi ile kullanmaktadırlar. Çalışmamızda gerçekleştirilen ön test ve son test kapsamında öğrencilere verilen eğitim sunumuyla birlikte öğrencilerin testlerinde farklılıklar

olmuştur. Okul kütüphanelerinin bu şekilde öğrencilere eğitim vermesi, onların sürekli olarak bu şekilde bilgilendirilmesi okuryazarlık ve okuma alışkanlığı konusunda istenilen gelişmenin sağlanabileceğini göstermektedir. Bu nedenle ülkemizde okuma alışkanlığı ve okuryazarlık becerilerinin artırılması adına okul kütüphanelerinin yaygınlaştırılması ve standartlara uygun şekilde düzenlenmesi ve hizmet vermesi gerekmektedir. Ayrıca, okul kütüphanelerinde kütüphanecilik eğitimi almış bir personel bulunmalı ve okul yönetimi, öğretmenler ve ebeveynlerle birliktelik içerisinde çalışmalıdır. Öğrencilerde öncelikle okul kütüphanesi daha sonra ise kütüphane bilincinin oluşturulması, onların okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda önemlidir. Okul kütüphanesi bulunmayan okullarda, özellikle köy gibi coğrafi koşulların olumsuz etkisi altında kalan yerleşim yerleri düşünüldüğünde, halk kütüphaneleri de bulunmadığından öğrencilerin kitaplara ulaşmalarında güçlükler yaşanmaktadır. Bu bağlamda, okul kütüphanelerinin hizmetlerini nitelikli bir şekilde vermesi önemli görülmektedir. Okul kütüphaneleri hizmetlerini nitelikli ve etkin biçimde verdiği takdirde öğrencilerin okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerinde etkilidir denilebilir.

Öğrencilere verilen eğitim sırasında gerçekleştirilmeye çalışılan kitap hamburgeri hazırlanması etkinliği, öğrencilerin katılımı olmaması sebebiyle gerçekleştirilememiştir. Bu sonuç, ülkemizde okuma kültürü ve okuma sevgisinin eksikliğini göstermektedir. Çalışma kapsamında öğrencilerden kitap okumaları ve okudukları kitaplarla ilgili olarak kitap günlüğü tutmaları istenmiş, bunu gerçekleştirmeleri için ise iki haftalık süre verilmiştir. İki haftalık süre sonunda, öğrencilerle okudukları kitaplar hakkında konuşulmuş ve geri bildirimler alınmıştır.

Çalışmada, okul kütüphanelerinin yeniden gündeme gelmesi gerekliliği, bu sayede unutilan okul kütüphanelerinin hatırlanarak öneminin farkedilmesi gerektiği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul kütüphanelerinin varlığından ziyade işlevselliğinin önemli olduğu özellikle köylerde bulunan ilköğretim okullarında, bu kütüphanelerin öneminin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda, okul çevresinde bulunan öğretmen, okul kütüphanecisi, okul yönetimi ve ailesinin işbirliği içerisinde girmesi gerekliliği bu çalışmanın sonuçları arasındadır.

EKLER:**1.Ek: Öğrencilere Ait Anket Formu****1. Cinsiyetiniz**

☐1-Bayan ☐2- Erkek

2. Yaşınız

☐1- 8 ☐2- 9 ☐3- 10 ☐4- 11 ☐5- 12 ☐6- 13 ☐7- 14
☐8- 15

3. Sınıfınız**4. Kaç Kardeşiniz?****5. Ailenizin aylık geliri nedir?**

☐1- 500 TL- 1000 TL ☐2- 1000 TL- 1500 TL ☐3- 1500 TL- 2000TL
☐4- 2000 TL ve daha fazla

6. Annenizin eğitim durumu (okuma- yazma durumu) nedir?

☐1- Üniversite/ Yüksek okul mezunu
☐2- Lise mezunu
☐3- İlkokul mezunu
☐4- Okuryazar değil

7. Babanızın eğitim durumu (okuma- yazma durumu) nedir?

☐1- Üniversite/ Yüksek okul mezunu
☐2- Lise mezunu
☐3- İlkokul mezunu
☐4- Okuryazar değil

8. Ailenizin çalışma durumu nedir?

☐1- Annemde babamda çalışıyor
☐2- Annemde babamda çalışmıyor
☐3- Annem çalışıyor babam çalışmıyor
☐4- Babam çalışıyor annem çalışmıyor

9. Ailenizde düzenli olarak kitap okuyan birisi var mı?

☐1- Evet (Lütfen kim olduğunu belirtiniz)
☐2- Hayır

10. Evinizde kitaplığınız var mı?

☐1- Evet
☐2- Hayır

11. Günlük yaşamınızda zamanınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (1'den fazla seçenek belirtebilirsiniz)

☐1- Kitap okuyarak
☐2- Televizyon izleyerek

- ()3- Oyun oynayarak
 ()4- Gezerek
 ()5- Ders çalışarak
 ()6- Çalışarak
 ()7- Diğer (lütfen belirtiniz).....

12. Okumayı seviyor musunuz?

()1- Evet (Lütfen nedenini belirtiniz)

()2- Hayır (Lütfen nedenini belirtiniz)

13. 1 yılda ders kitabı dışında ne kadar kitap okuyorsunuz?

- ()1- 1-5 kitap
 ()2- 6-11
 ()3- 12 ve daha fazla
 ()4- Ders kitabı dışında kitap okumuyorum

14. Yeterince kitap okuduğunuza inanıyor musunuz?

- ()1- Evet
 ()2- Hayır

15. Yeterince okumuyorsanız bunun sebebi nedir? (1'den fazla seçenek belirtebilirsiniz)

- ()1- Vakit bulamıyorum
 ()2- Derslerimden zaman kalmıyor
 ()3- Okumayı sevmiyorum
 ()4- Kitap bulamıyorum
 ()5- Diğer (lütfen belirtiniz).....

16. Kitap dışında gazete ve dergi okuyor musunuz?

- ()1- Evet(Lütfen hangisini okuduğunuzu belirtiniz).....
 ()2- Hayır

17. Okuduğunuz kitapları nereden temin ediyorsunuz?

- ()1- Arkadaşlarımdan
 ()2- Öğretmenlerimden
 ()3- Satın alıyorum
 ()4- Halk kütüphaneden alıyorum
 ()5- Okul kütüphanesinden alıyorum
 ()6- Diğer (lütfen belirtiniz).....

18. Kitap almak için ailenizden harçlık alıyor musunuz?

- ()1-Evet ()2-Hayır

19. Hiç kütüphaneye gittiniz mi?

- ()1-Evet (Lütfen kütüphanenin adını belirtiniz.).....
 ()2-Hayır

20. 19. soruya cevabınız “Evet” ise, sizi kütüphaneye kim götürdü?

- ()1- Ailem
 ()2- Öğretmenlerim
 ()3- Arkadaşlarım
 ()4- Kendim gittim
 ()5- Diğer (lütfen belirtiniz).....

21. Okulunuzda bir kütüphane var mı?

- ()1-Evet ()2-Hayır

22. Yanıtınız hayır ise, okulunuzda bir kütüphane bulunmasını ister miydiniz?

- ()1-Evet ()2-Hayır

23. Hangi koşulların yerine getirilmesi sizin daha rahat okumanızı sağlar?

.....

24. Ders kitaplarınız dışında, size ait kaç kitabınız var?

- ()1- 1-5
 ()2- 6-10
 ()3- 11-15
 ()4- 15-20
 ()5- 21 ve daha fazla

25. Ne kadar sıklıkla okuyorsunuz?

- ()1- Günde 1-2 saat
 ()2- Zaman buldukça
 ()3- Haftada 1-2 saat
 ()4- Ayda 1-2 saat
 ()5- Hiç okumam
 ()6- Diğer (lütfen belirtiniz).....

26. Okumanın günlük yaşamınız için yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

- ()1- Evet (Lütfen nedenini belirtiniz).....
 ()2- Hayır (Lütfen nedenini belirtiniz).....

27. Okumanın size sağlayacağı yararlar konusunda bilginiz var mı?

- ()1- Evet (Lütfen belirtiniz)
 ()2- Hayır (Lütfen belirtiniz).....

28. Ödevlerinizi ve araştırmalarınızı yaparken nasıl bir yöntem izlersiniz?

- ()1- Konuyla ilgili bir kaynak bulduğumda yeterli görürüm
 ()2- Konuyla ilgili birkaç kaynak bulduğumda ve aralarında karşılaştırma yaptığımda doğru ve yeterli bilgiye ulaştığımı düşünürüm

29. Kütüphanelerde nasıl ve ne şekilde kaynak bulabileceğinizi biliyor musunuz?

- ()1- Evet (Lütfen belirtiniz)
- ()2- Hayır

30. Okuyacağınız kitabı nasıl seçersiniz?

- ()1- Öncelikle kitap başlığından konuyu tahmin ederim, daha sonra içindekiler bölümünü inceler ve yazar hakkında araştırma yaparım, daha sonra okumaya başlarım.
- ()2- Sadece kitap başlığına bakarım, ilgimi çekerse okumaya başlarım.
- ()3- Popüler kitap ise okurum
- ()4- Kitabı okuyan arkadaşlarıma kitapla ilgili sorular sorarım.
- ()5- Arkadaşlarımdan tavsiye ettiği kitapları tercih ederim
- ()6- Öğretmenimin tavsiye ettiği kitapları tercih ederim
- ()7- Ailemin tavsiye ettiği kitapları tercih ederim
- ()8- Kitapçıları dolaşırım
- ()9- TV programlarında tanıtımı yapılan kitaplar
- ()10- Radyo programlarında tanıtımı yapılan kitaplar
- ()11- Gazetelerde tanıtımı yapılan kitaplar
- ()12- Dergilerde tanıtımı yapılan kitaplar
- ()13- Diğer (Lütfen belirtiniz).....
-

2.Ek: Öğretmenlere Ait Anket Formu

1- Cinsiyetiniz

()1-Bayan

()2- Erkek

2- Yaşınız

()1- 25-30

()2- 31-40

()3- 41-50

()4- 51-60

()5- 61-70

3- Branşınız.....

4- Günlük yaşamınızda okuyor musunuz?

()1- Evet ()2- Hayır

5- Okumayı seviyor musunuz? (Lütfen nedenlerini de belirtiniz)

()1- Evet (Lütfen belirtiniz)

()2- Hayır (Lütfen belirtiniz)

6- İş/ çalışma yaşamınız için günlük ortalama kaç saat okuyorsunuz?

()1- 0

()2- 0- 30 dakika

()3- 30 dakika- 1 saat

()4- 1-2 saat

()5- 2-4 saat

()6- Diğer (lütfen belirtiniz).....

7- Çalışma yaşamınız dışında, bireysel gelişiminiz için günlük ortalama kaç saat okuyorsunuz?

()1- 0

()2- 0- 30 dakika

()3- 30 dakika- 1 saat

()4- 1-2 saat

()5- 2-4 saat

()6- Diğer (lütfen belirtiniz).....

8- Okuma alışkanlığınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

()1- Yeterli

()2- Yetersiz

()3- Orta düzey

9- Okuma alışkanlığınızın yeterli olmadığını düşünüyorsanız, lütfen nedenlerini başlıklar halinde yazınız.

.....
.....

10- Okuduğunuz kitapları nereden temin ediyorsunuz?

- ()1- Arkadaşlarımdan
 ()2- Kütüphaneden
 ()3- Satın alıyorum
 ()4- Diğer (lütfen belirtiniz).....

11- Evinizde kitaplığınız var mı?

- ()1- Evet ()2- Hayır

12- Daha önce kütüphaneye gittiniz mi?

- ()1- Evet ()2- Hayır

13- Kütüphaneye gidiyor musunuz?

- ()1- Evet (lütfen yararlanmakta olduğunuz kütüphanelerin adını yazınız)

 ()2- Hayır

14- Kütüphaneye ne kadar sıklıkta gidiyorsunuz?

- ()1- Her gün ()2- Haftada 4 gün ()3- Haftada 2 gün
 ()4- Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

15- Ders programları öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmesini içerecek ders içeriklerine sahip midir?

- ()1- Evet (Lütfen nedenini belirtiniz).....
 ()2- Hayır (Lütfen nedenini belirtiniz).....

16- Öğrencileri kütüphane kullanımı konusunda teşvik ediyor musunuz?

- ()1- Evet ()2- Hayır

17- Öğrencilerinizi kütüphaneler konusunda bilgilendiriyor musunuz?

- ()1- Evet (Lütfen nasıl bir yöntem izlediğinizi belirtiniz).....
 ()2- Hayır (Lütfen nedenini belirtiniz).....

18- Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması konusunda çalışmalarda bulunuyor musunuz?

- ()1- Evet .
 ()2- Hayır

19- Üstte bulunan 3 soru (16., 17., 18.) ile ilgili yaptığınız çalışmaları anlatabilir misiniz?

.....

20- Sizce okul kütüphaneleri okuma alışkanlığı konusunda etkili midir? Hangi konuda etkili olduğunu ya da olmadığını belirtiniz?

- ()1-Evet.....
 ()2-Hayır.....

21- Okul kütüphaneleri konusundaki düşünceleriniz nedir?(1'den fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- ()1- Eğitim programındaki her bir ders ile kütüphane arasında organik bağ olmalıdır.
- ()2- Okul kütüphanesinde üniversite düzeyinde kütüphanecilik konusunda uzmanlık kazanan kütüphaneci, **öğrencilerin** basılı ve/veya elektronik ortamda bilgiye nasıl erişeceğinin eğitimini verir ve ben bunu çok önemsiyorum.
- ()3- Okul kütüphanesinde üniversite düzeyinde kütüphanecilik konusunda uzmanlık kazanan kütüphaneci, **öğretmenlerin** basılı ve/veya elektronik ortamda bilgiye nasıl erişeceğinin eğitimini verir ve ben bunu çok önemsiyorum.
- ()4- Okul kütüphaneleri için, okulda ayrı bir yerin tahsis edilmesi gerektiğini düşünüyorum.
- ()5- Okul kütüphanesinin bulunması, dersleri destekleyecek materyalleri sağlaması açısından önemlidir.
- ()6- Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

22- Eğitim programları içerisinde bulunan hangi derslerin öğrencilerin kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığını geliştirme konusunda etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

3.Ek: Okul Yönetimine Ait Anket Formu

1- Okulunuzda bir okul kütüphanesi var mı?

()1- Evet

()2- Hayır

2- 1. soruya yanıtınız evet ise, kütüphanenizde bulunan kaynakların niteliği ve sayısı hakkında bilgi verebilir misiniz?

3- 1. soruya yanıtınız evet ise, kütüphanenin sorumluluğu kime aittir?

()1- Kütüphaneci

()2- Öğretmen

()3- Okul yönetimi

()4- Öğrenci

()5- Diğer (lütfen belirtiniz).....

4- 1. soruya yanıtınız Evet ise, kütüphane kaynak seçimi ve sağlama ile ilgili komisyon var mı?

()1- Evet

()2- Hayır

5- 1. soruya yanıtınız Evet ise, kütüphane için bağımsız bir yer ayrıldı mı?

()1- Evet

()2- Hayır

6- 5. soruya yanıtınız Hayır ise, kütüphane için bağımsız bir yer ayrılması düşünülüyor mu?

()1- Evet

()2- Hayır

7- Öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmeleri konusunda neler yapmak isterdiniz?

8- Okul kütüphaneleri sizce hangi yönlerden öğrencilere yararlıdır?

4.Ek: Ön Test –Son Test Soruları

Soru sayı	Sorular	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Okumayı sevmiyorum					
2	Okuma alışkanlığım yok					
3	Okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum					
4	Okumayı gereksiz buluyorum					
5	Okumak hoşuma gider					
6	Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum					
7	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum					
8	Okumayı gerekli buluyorum					
9	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar					
10	Okumak insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler					
11	Okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır					
12	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır					
13	Okuma hayal dünyamızı geliştirir					
14	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar					
15	Okuma olaylara bakış açımızı olumlu yönde etkiler					
16	Kendime ait bir kitaplığım olmasını istiyorum					
17	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum					
18	Kitap okumaya başlamadan önce o kitabın yazarını araştırırım					
19	Öncelikle kitabın içindekiler bölümünün incelenmesi kitabın konusunu anlamak için önemlidir					
20	Bilgi kaynağı sadece kitap değildir					
21	Okuduğum metinde geçen bilmediğim terimlerin anlamını mutlaka araştırırım					
22	Okurken yazarın mesajını bulmaya çalışırım					
23	Neden okuduğumu düşünerek okurum					
24	Kitabın içeriğindeki bilgilerin doğruluğu benim için önemli değildir					

Soru sayı	Sorular	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
25	Referans göstermeyi biliyorum					
26	Yapılan çalışmalarda referans gösterilmesi etik açıdan önemlidir.					
27	Kütüphane kataloglarından başlığını bildiğim kaynağa ulaşabilirim					
28	Kütüphane kataloglarından yazarını bildiğim bilgi kaynaklarına ulaşabilirim					
29	Kütüphane kataloglarından yazarını ve başlığını bilmediğim bilgi kaynaklarına ulaşabilirim					
30	Kütüphaneler sadece okumak için vardır					
31	Bilgi kaynağı künyesinde olması gereken bilgileri biliyorum					
32	Eserlerin sonlarında yer alan kaynakçalarda bibliyografik kimlikler yer alır.					
33	Araştırmalarım ve okumalarım için halk ve çocuk kütüphanelerinden yararlanabilirim					
34	İnternet sitelerinden bilgi alınırsa bunu referans göstermek gerekir.					
35	Kütüphane kataloglarından başlığını bilmediğim kaynaklara da ulaşabilirim					
36	Kaynakçalar da bir eserin en önemli bölümlerindendir					
37	Kütüphanede bulunan kitaplar, boyutlarına göre dizilmişlerdir.					
38	Okul kütüphanelerinde istediğim bilgiyi bulabilirim					
39	Kütüphane katalogunu kullanmayı bilmek daha etkili araştırma yapmak için gereklidir.					
40	Metin içerisinde kullanılan bilgilerin referans olarak gösterilmesi önemlidir.					
41	Araştırma yaparken tek bir kaynak kullanmak yeterlidir.					
42						
43						
44						

KAYNAKÇA

- Alpay, M. (1991). *Kütüphane: Dünyü yarına bağlayan köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Altunışık, R. , Coşkun, R. , Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.
- Ankara Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Katalogu, Ankara Üniversitesi, <http://papyrus.ankara.edu.tr/web/catalog/search.php> html adresinden erişildi.
- Ankara Üniversitesi Tez Yazım Yönergesi, Ankara Üniversitesi, http://sosbilens.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=113 html adresinden erişildi.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11. 20 Kasım 2012 tarihinde http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/tam_metinler/10pdf/10_01_Asilioglu.pdf html adresinden erişildi.
- Atakan, A. (2004). *Okul kütüphanelerinin çağdaş eğitime katkısı ve yasal dayanaklar açısından Türkiye'deki durum*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Ayyıldız, M. , Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim 3 Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (169). 13 Eylül 2011 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/mustafa.pdf> html adresinden erişildi.
- Bacon, F. (2011). *Denemeler*. (A. Göktürk, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. Orjinali 1985'te yayımlanmıştır).
- Balcı, E. (1992). *Ödüller: Güdüleme kuramları ve Türkiye'de öğretmen ödülleri*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı. (Orjinali 1975'te yayımlanmıştır).
- Baş, T. (2001). *Anket*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bateman, H. , Liebeck, H. ve Mc Adam, K. (ed.). (2006). *Dictionary of information and library management*. (2. bs.). London: A & C Black.
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. Sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykal, B. (1978). *Motivasyon: Kavramına genel bir bakış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü (Kastamonu İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Bilgi Dünyası Dergisi, ÜNAK, <http://www.unak.org.tr/BilgiDunyasi/index.html> html adresinden erişilmiştir.

Bilkent Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Katalogu, Bilkent Üniversitesi, <http://library.bilkent.edu.tr/tr/index.html> html adresinden erişildi.

Binbaşoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Bleidt, S. A. (2011). How students utilize and percieve their school library. *American Secondary Education*, 39 (3), 67 – 84.

Book Aid International: Is reading a dying pastime ? Readers across in globe say no! <http://bookaid.org/cms.cgi/site/news/>

<< Book Aid International: Is reading a dying pastime ? Readers across in globe say no! <http://bookaid.org/cms.cgi/site/news/> >> Shaheen Majid ve Venus Tan. Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Science* , 45 (2), 188. s.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carletti, S. ve Girard, S. (1937). *The library / classroom connection*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Cervetti, G. , Pardales, M. J. , ve Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9). 15 Aralık 2012 tarihinde <http://www.readingonline.org...> , html adresinden erişildi.

- Cevizbaşı, S. (2006). *Okul kütüphanecisi ve öğretmen arasındaki işbirliğinin özellikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Clark, C. (2010). *Linking school libraries and literacy: Ypung people's reading habits and attitudes to their school library and exploration of the relationship between school library use and school attainment*. National Literacy Trust.
- Cook, J. (1981). Selection and acquisition of print and non-print materials for school libraries. J. Cook (Ed.). *School librarianship* içinde (51 - 89. ss), New York: Pergamon Press.
- Cosgrove, M. S. (2001). *Students' view on the purpose of reading from three perspectives: students, teachers and parents*. 12. European Reading Conference' da sunuldu. Dublin, İrlanda. 21 Eylül 2012 tarihinde [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search ...](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search...), html adresinden erişildi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244.
- Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind? *American Educator*, 22 (1) 8-15.
- << Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind? *American Educator*, 22 (1) 8-15 >> Shaheen Majid ve Venus Tan.

- Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Science* , 45 (2), 188. s.
- << Cunningham, P. M. & Allington, R. L. (2010). Schools that work: Where all children read and write. Boston: Allyn & Bacon >> Bleidt, S. A. (2011). How students utilize and percieve their school library. *American Secondary Education*, 39 (3), 67 – 84.
- Çapar, B. ve Gürdal, O. (2001). Kütüphanecilik bölümü öğrencilerinin okuryazarlık durumu üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 15 (4), 407-418.
- Çetin, K. (1981). *Okul kütüphaneleri ve K.K.K. bağlı İstanbul'daki orta dereceli askeri okul kütüphaneleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çılgın, A. S. (2006). Çocuğa büyüğü bir dünyanın kapılarını açmak. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 175-181.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi- Eylül 2006*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Davies, R. A. (1974). *The school library media center*. London: Bowker Company.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B. (2007). 2004 ilköğretim programı'nda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 8 (2), 203-229.

- Devrimci, H. K. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dictionary of information and library management. (2006). London: A & C Black.
- Doll, C. A. (2001). Readers' advisory service in the school library media center. K. D. Sharer ve R. Burgin (Ed). *The readers advisor's companion* içinde (123-146 ss). Colorado: A Division Greenwood Publishing Group.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ebrary Veritabanı. <http://www.ebrary.com/corp/index.jsp> html adresinden erişildi.
- Ebscohost Veritabanı. <http://search.ebscohost.com/> html adresinden erişildi.
- Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (2), 1-15.
- Erden, M. (t. y.). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1990). *İlk ve orta öğretimdeki okul kütüphanelerinin durumu, yönetimi ve kullanılmalarında karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Feather, J. ve Sturges, P. (2003). *International Encyclopedia of Information and Library Science*. New York: Routledge.
- << Futas, E. (1995). Collection development policies and procedures. Phoenix, Arizona: Oryx Press >> Önal, H. İ. (2005). Okul kütüphanelerinde derme geliştirme: Politikalar ve dermelerin belirlenmesi. *Bilgi Dünyası*, 6 (2), 193-218.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65 (3), 172-178.

GoogleScholar. <http://scholar.google.com.tr/> html adresinden erişildi.

Göndem, R. ve Alaylıoğlu, R. (1954). *Öğretimde okul kütüphanesi ve öğretmen kütüphaneci*. İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları

Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Gürdal, O. (2004). *Bilgi toplumu geçitinde ‘öğrenen toplum’, ‘öğrenmeyi öğrenme’, ‘okuryazarlık’ olgusu ve kütüphanelerin katkısı*. Mesut Yalvaç ve Sevinç Gülseçen (Yay. Haz.), “*First International Conference On Innovations In Learning For The Future: E - Learning*”: 26- 27 Ekim içinde (657- 673. ss.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Gürsoy, Ş. (Temmuz 2010). *Kütüphanem: benim yaratıcılık fabrikam[Bildiri]*. III. Okul Kütüphanecileri Konferansı 2010, Ankara.

Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Katalogu, Hacettepe Üniversitesi, <http://www.library.hacettepe.edu.tr/> html adresinden erişildi.

Herring, J. E. (1982). *School librarianship*. London: Clive Bingley.

IFLA/UNESCO (1999). School library manifesto 25 Kasım 2012 tarihinde <http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999>, html adresinden erişildi.

İleri, F. Y. (2011). *Okul Kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı eğitimi ve bir örnek: Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Katalogu, İstanbul Üniversitesi, <http://www.istanbul.edu.tr/> html adresinden erişildi.

- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2012). Okullar / Kurumlar. 10 Eylül 2012 tarihinde <http://kastamonu.meb.gov.tr/okul-kurum.asp> html adresinden erişildi.
- Kavuncu, E. (2001). *Özel ilköğretim okul kütüphanelerinde kullanıcı eğitim programlarının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kent, A. , Lancour, H. ve Daily, J. E. (1978). *Encyclopedia of library and information science*. Georgia: Dekker.
- Keseroğlu, H. S. (2005). Köy enstitülerinde okuma ve kütüphane. *Türk Kütüphaneciliği*, 19 (1), 25-40.
- Kılıçlıoğlu, S. , Araz, N. ve Devrim, H. (1990). Okumak. *Büyük lugat ve ansiklopedi* (9. c. , 504. s.). İstanbul: Meydan Yayınevi.
- << Kimmel, M. M. ve Segel, E. (1983). *For reading out loud: A guide to sharing books with children*. New York: Delacorte Press. >> Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye’nin okuma alışkanlığı karnesi 4 Eylül 2006*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Kurulgan, M. , Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 237 - 258.

- Leppanen, U. , Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383 – 399.
- Lindsay, J. (2010). Children's Access to print material and education - related outcomes: Findings from a meta - analytic review.
www.learningpt.org/pdfs..., html adresinden erişilmiştir.
- Liu, Z. G. (2008). School libraries serving rural communities in China: The evergreen model. *School Library Worldwide*, 14 (1), 56-71.
- Lo, P. ve Tsang, R. (2009). Reading connects: The Interrelationships between school libraries. CT, multimodality and their impacts on reading motivation and the multiliteracy development. *International Journal of Book*, 6 (1), 17-33.
- Lowrie, J. E. (1970). *Elementary school libraries*. Metuchen, N. J. : The Scarecrow Press.
- McCain, M. M. ve Merrill, M. (2001). *Dictionary for school library media specialists: A practical and comprehensive guide*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Mahmood, K. (2004). Libraries and promotion of reading habits in the digital age. *Pakistan Library and Information Science Journal*. 35 (3), 18-24.
- Majid, S. ve Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Science*, 45 (2), 187-198.
- Market & Opinion Research International (MORI). (2004). <http://www.ipsos-mori.com/polls...>
- Marmara Üniversitesi Kütüphanesi Çevrimiçi Katalogu, Marmara Üniversitesi, <http://katalog.marmara.edu.tr/Yordamtk.htm> html adresinden erişildi.

M.E.B. İlköğretim kurumları yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete* (25212, 27 Ağustos 2003).

M.E.B. Okul kütüphaneleri yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete* (24501, 22 Ağustos 2001).

M.E.B. Ortaöğretim kurumları yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete* (27305, 31 Temmuz 2009).

M.E.B. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Temel Kanunu, *T.C. Resmi Gazete*, (1739, 14 Haziran 1973).

Milli Kütüphane Çevrimiçi Katalogu, Milli Kütüphane, <http://mksun.mkutup.gov.tr/Fhtml> adresinden erişildi.

Mokhtari, K. , Reichard, C. A. ve Gardner, A. (2009). The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent And Adult Literacy*, 52 (7), 609-619.

Mostert, L. (2008). Reading habits and attitudes of primary school pupils in Namibia and Norway. *Education As Change*, 12 (1), 95 - 107.

<< National center for educational statistics 1993. *NAEP 1992: Reading report card for the nation and states*. Rapor no. 23-ST06. Washington - DC >>

Shaheen Majid ve Venus Tan. Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Science* , 45 (2), 188. s.

NCLB. (2004). Improving literacy through school libraries. NCLB The Archiver, 3 (13), 15 Eylül 2004

<< Nelson, B. (1999). Purposes of school libraries. *ALKI: The Washington Library Association Journal*, 15 (1), 1-10 >> Lo, P. ve Tsang, R. (2009). Reading connects: The interrelationships between school libraries. CT,

multimodality and their impacts on reading motivation and the multiliteracy development. *International Journal of Book*, 6 (1), 17-33.

Ogle, L. T. , Sen, A. & Pahlke, E. (2003). International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the progress in international reading literacy study (PIRLS) of 2001. 24 Ocak 2012 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003073.pdf> html adresinden erişildi.

Ogunrombi, S. A. ve Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review* 44 (2), 50-57.

Oğuz, T. (1988). *Kütüphanecilik alanında proje uygulamaları ve bir örnek: Knapp*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Okay, S. (2007). Okuma kültürü. *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı* içinde (36- 41. ss.). Ankara: MEB.

Olpak, G. (1971). *Okul kütüphaneleri ile okuyucu arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

<< Onwubiko, M. C. “A Comparative study of reading interests of library educators and practising librarians at the University of Ibadan” *Yayımlanmamış bildiri*, Ibadan: Ibadan Üniversitesi, 1985) >> S.A. Ogunrombi ve Gboyega Adio (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review* 44 (2), 50.

Oyeronke, A. (2009). Reading habits of secondary school teacher: A study of selected secondary schools in Ado-Odo Ota local government area. *Library Philosophy and Practice*, 1-4.

Öçalan, A. (2010). *Halk kütüphaneleri ve okul kütüphaneleri arasındaki işbirliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Önal, H. İ. (1986). Türkiye’de okul kütüphanelerinin hizmet vermesini engelleyen yönetsel faktörler. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 35 (1), 17-30.

Önal, H. İ. (1992). *Bilgi gereksiniminin karşılanması ve okul kütüphaneleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Önal, H. İ. (2005). Okul kütüphanelerinde derme geliştirme: Politikalar ve dermelerin belirlenmesi. *Bilgi Dünyası*, 6 (2), 193-218.

Önal, İ. (t.y.). Okul kütüphaneleri bildirgesi. 25 Kasım 2012 tarihinde

http://www.kutuphaneci.org.tr/images/stories/icerik/yayinlar/okul_kutuphanesi_bildirgesi.pdf html adresinden erişildi.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı: Okumak özgürleşmektir*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Prostano, E. T. ve Prostano, J. S. (1999). *The school library media center*. Colorado: Libraries Unlimited.

Prytherch, R. J. (2005). *Harrod’s librarians glossary and reference book: A dictionary of over 10.200 terms, organizations, projects, and acronyms in the areas of information management, library science, publishing and archive management*. [Elektronik Sürüm]. Burlington: Ashgate.

Püsküllüoğlu, A. (2012). *Öz Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

ScienceDirect Veritabanı. <http://www.sciencedirect.com/> html adresinden erişildi.

- Selçuk Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Selvi, I. (1998). Okuma alışkanlığı. *Kütüphanecilik Dergisi: Belge, Bilgi ve Kütüphane Araştırmaları*, 4, 165-178.
- Shelfbine, J. (1998). Literacy as a way of life, http://teacher.scholastic.com/products/readingcounts/pdfs/reading_voluminously.pdf.
- << Shelfbine, J. (1998). Literacy as a way of life, http://teacher.scholastic.com/products/readingcounts/pdfs/reading_voluminously.pdf >> Shaheen Majid ve Venus Tan. Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Science*, 45 (2), 188. s.
- Shirley, A. B. (2011). How students utilize and perceive their school library. *American Secondary Education*, 39 (3), 67-84.
- Soysal, Ö. (1964). *Eğitimde kütüphane*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş eğitim ve Türkiye’de okul kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Sözmen, N. (1968). *Okul kütüphaneleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Spink, J. (1989). *Children as readers: A study*. London: Clive Bingley.
- Şahin, A. , İşcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili

- örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 183-196.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi* [Elektronik Sürüm]. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tuğlu, A. (1993). *Okul kütüphanesi ve İstanbul'daki özel okul kütüphaneleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tuna, M. (2005). *Ankara'daki üniversitelere bağlı bazı özel ilköğretim okul kütüphanelerinde derme geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (t. y.). Büyük Türkçe Sözlük içinde *alışkanlık*. 8 Eylül 2011 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/> html adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (t. y.). Büyük Türkçe Sözlük içinde *güdü*. 17 Ekim 2012 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/> html adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (t. y.). Büyük Türkçe Sözlük içinde *güdüleme*. 17 Ekim 2012 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/> html adresinden erişildi.
- Türk Kütüphaneciliği Dergisi, Türk Kütüphanecileri Derneği, <http://www.kutuphaneci.org.tr/> html adresinden erişildi.
- Türkiye Makaleler Bibliyografyası (1952-). Milli Kütüphane, <http://eyayinlar.mkutu...> html adresinden erişildi.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri: Yönetmel psiko-sosyal ve teknik bakış*. Ankara: TODAİE.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.
- << Urbanik, M. K. (2001). Curriculum planning and teaching using the library media center. London: Scarecrow Press. >> Gürsoy, Ş. (Temmuz 2010).

Kütüphanem: Benim yaratıcılık fabrikam [Bildiri]. III. Okul Kütüphanecileri Konferansı 2010, Ankara.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.

Web Of Science Veritabanı. <http://portal.isiknowledge.com/html> adresinden erişildi.

Wilson, M. (2012). Boom town or boost. *Knowledge Quest*, 40 (4), 10-13. 10 Aralık 2012 tarihinde ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer adresinden erişildi.

Wofford, A. (1959). *The school library at work: Acquisition, organization, use and maintenance of materials in the school library*. New York: Wilson Company.

Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 62-71.

Yavuz, K. E. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yaylamaz, S. (2009). *Okuma zekası (RQ)*. İstanbul: C Planı.

Yesner, B. L. ve Jay, H. L. (1987). The school administrator's guide to evaluating library media programs. Connecticut: Library Professional Publications.

Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 9 (3), 325-336.

Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3 (1), 48-53.

- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.
- Yılmaz, Ş. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul kütüphanesi/ kütüphanecisi ve yayıncı işbirliğinin etkileri nelerdir? 3. *Ulusal okul kütüphanecileri konferansı*. 26 Ocak 2012 tarihinde <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.okulkutuphanecileri.org> html adresinden erişildi.
- Y.Ö.K. (2012). Tez Katalogu. 7 Aralık 2012 tarihinde <http://tez2.yok.gov.tr/> html adresinden tarihinde erişildi.
- Y.Ö.K. (2012). Üniversiteler. 11 Mayıs 2012 tarihinde <http://www.yok.gov.tr...> html adresinden erişildi.
- Yüksek Öğretim Kanunu, *T.C. Resmi Gazete* (17506, 6 Kasım 1981).
- Zenginer, N. Ç. (2001). *Okul kütüphanelerinde bilgi hizmeti ve bir anket*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

ÖZET

Okumanın gerekliliği günden güne önem kazanmaktadır. Teknolojinin bilimin geliştiği ve bilginin hızla çoğaldığı günümüz toplumda, okuma bir gereksinim olarak görülmektedir. Gelişen ve ilerleyen topluma uyum sağlamak amacıyla okumak gerekmektedir. Gelişmelerin ve ilerlemelerin takip edilebilmesi adına, gerçekleştirilen okumaların, süreklilik göstermesi gerekmektedir. Bireylerin okuma alışkanlıklarına sahip olmaları, bilgilenmeleri, gelişmeleri ve ilerlemeleri için gerekli görülmektedir.

Ülkemizde, okuma alışkanlığı ele alınırken, göz ardı edilen iki önemli gerçek bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; köyler kapsamında okuma alışkanlığı, ikincisi ise; okuma alışkanlığının edinilmesinde ve geliştirilmesinde büyük rol oynayan okul kütüphanelerinin köy okullarındaki durumudur.

Bu bağlamda araştırmada, okuma alışkanlığı ve okul kütüphaneleri teorik olarak, alınmış, köy gerçeğinde bu bilgilerin değerlendirilmesi adına, Kastamonu il merkezinde bağlı köylerde bulunan ilköğretim okullarında kullanıcı çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamında iki yöntem kullanılmıştır. Birinci yöntem; Kastamonu ili merkeze bağlı köylerdeki ilköğretim okullarından seçilen 10 okulda, öğretmenlere, öğrencilere ve okul yönetimlerine anket uygulanmıştır. İkinci yöntem olarak ise, anket uygulanan okullardan bir tanesi seçilerek etkili- eleştirel okuma ve kütüphane kullanma konularında eğitim verilerek ön test- son test tekniği kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda araştırmanın üzerine kurulmuş olduğu “Öğrencilere etkili okuma yöntemleri ve kütüphane kullanımı konularında verilecek eğitim, onların okuma kültürünü ve kütüphane kültürünü olumlu yönde etkileyecektir.” ve “Okul kütüphanelerinin varlığı ve öğretmenlerin okul kütüphanelerini kullanma yönündeki güdüleme çabaları, öğrencilerin okuma alışkanlığını ve kütüphane kullanma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir” temel hipotezleri doğrulanmıştır.

SUMMARY

Necessitative of reading is being important from day to day. Reading seems a necessitive for today's society where technology and science is growing and information is increase rapidly. To follow developing and advance of reading continuity. According to this, reading habit's important is to take care. Reading habit is necessitative for people to ve cultivated to developing and growing.

In our country, while reading habit is researching, two facts are overlooked; firstly, reading habits in villiage; secondly, school libraries situaiton which has an important role for learning and developing reading habits in villiage schools. According to this, in this research, reading habits and school libraries are deal with teorical and practical area.

In reality of villiage to appreciate this information, user survey is apply in villiage schools in Kastamonu center town. In content of working, two method is used. First method; ten school was selected in villiage schools in Kastamonu center town and interview was applied to student, teachers and school managements. Second method; one school was choosing from ten schools that are applied interview, an instruction is giving them about effective/ critical reading, reading and library using and pre test- post test technic is applied.

End of the working, two hypothesiss which are set up on this working are confirmed. First hypotesis is "Existence of school libraries and teachers motivations

effort level about using school libraries effect positive students reading habits and library using habits.” Second hypotesis is “ Instruction which is giving about effective reading method and library using to students, effect positive them about this subject; reading culture and library culture.”