



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı

**ANKARA'DAKİ İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA VE
KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI**

Ayşegül YÜCEBAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

**ANKARA'DAKİ İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA VE
KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI**

Ayşegül YÜCEBAŞ

Yüksek Lisans Tezi

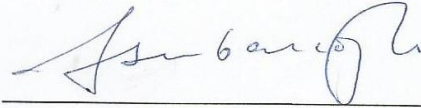
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı

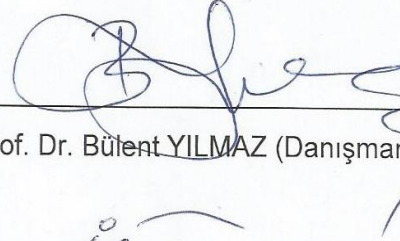
Ankara, 2017

KABUL VE ONAY

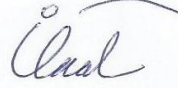
Ayşegül YÜCEBAŞ tarafından hazırlanan "Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları" başlıklı bu çalışma, 13.02.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Fatoş SUBAŞIOĞLU (Başkan)



Prof. Dr. Bülent YILMAZ (Danışman)



Prof. Dr. İnci ÖNAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Sibel BOZBEYOĞLU

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

13.02.2017



Ayşegül YÜCEBAŞ

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenекle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

- Tezimin/Raporumuntarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

- Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi**

06 /03/2017



Ayşegül YÜCEBAŞ

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Profesör Doktor, Bülent YILMAZ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

**Ayşegül YÜCEBAŞ**

ADAMA

*Sevgili Aileme ve Eğitim ve Öğretimimde
Emeği Olan Öğretmen ve Arkadaşlarıma...*

TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tezimin hazırlanması sürecinin her aşamasında, sabırla ve hoşgörüsüyle ilgi ve desteğini gösteren ve tezimin başarıyla tamamlanmasında büyük katkısı bulunan tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Bülent YILMAZ'a minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezimin hazırlık sürecinde ve başarılı bir şekilde tamamlanmasında katkılarını ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Bülent YILMAZ'ın yanında, tez jüri üyeleri Prof. Dr. Fatoş SUBAŞIOĞLU'na ve Prof. Dr. İnci ÖNAL'a en samimi teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tezimin hazırlanması sürecinde sabır ve hoşgörü gösteren, her türlü sıkıntılara katlanan babacığıma, anneciğime, eşime ve canım kızlarıma da sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

YÜCEBAŞ, Ayşegül. *Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.

Gelişmenin ve çağdaş medeni ülkeler arasında bir yer edinmenin ve lider ülke konumuna ulaşmanın en önemli etmenlerinden biri bilimsel, güvenilir ve doğru bilgi kaynağına ulaşmaktır. Bunun gerçekleştirilmesinde okumanın ve bilgi kaynaklarına ulaşmak için bu kaynağı bünyesinde barındıran kütüphanelerden yararlanmanın önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimin en erken safhalarından başlayarak okumanın önemi öğrencilere aşılmalı ve bilgi kaynaklarına en güvenilir ve bilimsel kapsamda ulaşmanın en etkili yolunun kütüphanelerden faydalanmak olduğu bilinci aşılmalıdır. Bu görüşten hareketle, kütüphanelerin işlevlerine ilişkin ve kütüphane kaynaklarına erişimde pratik ve özendirici yöntemlerin geliştirilmesinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir. İnternet kullanımının yaygınlaştığı ve bilgiye ulaşımında tercih edilen bir yöntem olduğu günümüz dünyasında, bilimsel yöntemlerle insanların bilgilendirilmesi maksadıyla, internet aracılığıyla kütüphanelerden yararlanma yöntemlerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmada öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve kütüphanelerden yararlanma konusunda en önemli etmen olan ilköğretim öğretmenlerinin bu konudaki eğilimleri araştırılmış ve araştırma, Ankara'nın 9 ilçesindeki 48 ilköğretim okulunda görev yapan 114 öğretmen ile örneklenmiştir. Bu çalışmada betimleme yöntemi ile anket, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın çıktısı olarak, "Ankara'da bulunan devlet ilköğretim okullarında öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarındaki doğru orantıya bağlı olarak, çocuklara okuma alışkanlığını kazandırma açısından işlevlerini yerine getirmekte yetersiz kalmaktadırlar" biçiminde tanımlanan çalışmanın

hipotezinde, okuma ile kütüphane kullanma alışkanlığı paralelinde, eğitim müfredatından kaynaklanan ve aile ve çevre faktörlerine de bağlı olarak, Ankara'da bulunan devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, çocuklarda okuma alışkanlığını kazandırma açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda olmadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

İlkokul öğretmenleri, okuma alışkanlığı, halk kütüphaneleri, okul kütüphaneleri, Ankara

ABSTRACT

YÜCEBAŞ, Ayşegül. *Reading habits and library usage level of primary school teachers in Ankara*, Master Thesis, Ankara, 2017.

One of the most important factors for development, being one of the modern countries and getting the position of a leader country is owing to reach scientific, accurate and reliable source of information. For the realization of this, the importance of reading and benefiting from libraries in which the source of knowledge exists must be taken into consideration. Starting from the earliest stages of education, the importance of the libraries which are the most reliable and effective way to achieve the scientific scope and reading must be assented. From this point of view, it is necessary to develop practical and incentive methods to increase the functions of libraries and accessing library sources. As the preferred and widespread use of internet to access information in today's World developing new methods with the aim of informing the people with scientific methods is important to increase library use via the internet.

This study was carried out for evaluation about reading habits and library use of primary school teachers, who are the most effective factor for the acquisition of these habits by students. The samples of this research consist of 6 districts, 48 primary school and 114 primary school teachers. Descriptive method with questionnaire, observation and interviewing techniques are used in this research.

As it is defined in the hypothesis of this study; although there is a true proportion between reading habits and library use of primary school teachers working in state schools in Ankara, these teachers don't have proper capability to fulfill the requirements to get the students gain reading habits and library use. According to the results obtained from this study, it can be seen that reading

habits and library use of primary school teachers in Ankara are true proportional, it is confirmed that these teachers don't have proper capability to fulfill the requirements to get the students gain reading and library use habits affected much because of many factors such as curriculum, family and environment.

Key Words

Primary school teachers, reading habits, public libraries, school libraries, Ankara

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| KABUL VE ONAY | ii |
| BİLDİRİM | iii |
| YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI | iv |
| ADAMA | vi |
| TEŞEKKÜR | vii |
| ÖZET | viii |
| ABSTRACT | x |
| İÇİNDEKİLER | xii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ | xiv |
| TABLolar DİZİNİ | xv |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xvii |
| | |
| 1. BÖLÜM: GİRİŞ | 1 |
| 1.1. KONUNUN ÖNEMİ | 1 |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI, PROBLEM VE HİPOTEZİ | 4 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN ALANI, KAPSAMI VE YÖNTEMİ | 5 |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ | 9 |
| 1.5. KAYNAKLAR | 10 |
| | |
| 2. BÖLÜM: OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI VE ÖĞRETMEN | 11 |
| 2.1. OKUMA ALIŞKANLIĞI | 11 |
| 2.2. OKUMA ALIŞKANLIĞI VE ÖĞRETMEN | 27 |
| 2.3. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI | 43 |
| 2.4. TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM FAKÜLTELERİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ, DERS PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI | 44 |
| 2.5. KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI | 49 |
| 2.6. KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI VE ÖĞRETMEN | 59 |

| | |
|---|------------|
| 3. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME | 65 |
| 3.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELİKLERİ | 65 |
| 3.2. ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK EDEBİYATINA İLİŞKİN TUTUMLARI | 67 |
| 3.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMA AÇISINDAN YETERLİLİKLERİ VE TUTUMLARI..... | 69 |
| 3.4. ÖĞRETMENLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI | 73 |
| 3.5. ÖĞRETMENLERİN KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI..... | 82 |
| 3.6. ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRENCİLERE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMA YÖNÜNDE GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLER..... | 88 |
| | |
| 4. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER | 91 |
| | |
| KAYNAKÇA | 98 |
| EKLER | 117 |
| Ek1. Anket Uygulanan İlköğretim Okulları | 117 |
| Ek 2. İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Anket..... | 120 |
| Ek 3. Orijinallik Raporu | 126 |
| Ek 4. Etik Onayı..... | 128 |
| Ek 5. İzin ve Olur Yazıları | 129 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 132 |

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|--------|--|
| ABD | Amerika Birleşik Devletleri |
| Akt | Aktaran |
| ALA | Amerikan Kütüphane Derneği |
| CARS | İçeriğe Dair Okuma Stratejileri |
| DVD | Digital Versatile Disc |
| IFLA | International Federation of Library Associations and Institutions-Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| PISA | Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı |
| PISA | Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı |
| RTÜK | Radyo ve Televizyon üst Kurulu |
| s. | Sayfa |
| STK | Sivil Toplum Kuruluşu |
| TKD | Türk Kütüphaneciler Derneği |
| TÜİK | Türkiye İstatistik Kurumu |
| TV | Televizyon |
| UKLA | The United Kingdom Literacy Association |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) |
| vb | Ve benzeri |
| VCD | Video Compact Disc |
| vd. | Ve diğerleri |

TABLOLAR DİZİNİ

| | | |
|-----------|--|----|
| Tablo 1. | Ankara İli İlçeleri 2015-2016 Nüfus, İlköğretim Okulu İstatistikleri | 6 |
| Tablo 2. | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ve Görev Süreleri | 65 |
| Tablo 3. | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programlarında Okuma Alışkanlığı ve Kütüphanelerin Yeri..... | 66 |
| Tablo 4. | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Süreci Esnasında Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Konusunda Eğitim Alıp Almadıkları..... | 67 |
| Tablo 5. | Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatını Takip Etme Düzeyi | 67 |
| Tablo 6. | Öğretmenlerin Öğrencilere Kitap Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda Yapmış Oldukları Etkinlikler | 68 |
| Tablo 7. | Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda Öğretmenlerin Yeterliliği | 69 |
| Tablo 8. | Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda, Öğretmenlerin Yetersizlik Nedenleri | 70 |
| Tablo 9. | Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmanın Önemi | 72 |
| Tablo 10. | Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklıkları | 73 |
| Tablo 11. | Öğretmenlerin Kitap Okuma Gerekçeleri | 74 |
| Tablo 12. | Öğretmenlerin Kitap Okumayı Tercih Ettikleri Yerler | 75 |
| Tablo 13. | Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Kendileri Hakkındaki Düşünceleri..... | 77 |
| Tablo 14. | Öğretmenlerin Okudukları Kitapları Edindikleri Yerler | 78 |
| Tablo 15. | Öğretmenlerin Yeterince Kitap Okumama Nedenleri..... | 79 |
| Tablo 16. | Öğretmenlerin Öğrencilere Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırıp Kazandırmadıkları Hakkında Düşünceleri..... | 80 |
| Tablo 17. | Öğretmenlerin Kitap Okuma Konusunda Öğrencilere Model Olup Olmadıkları Hakkında Düşünceleri | 81 |
| Tablo 18. | Öğretmenlerin, Güçlü Kitap Okuma Konusunda Öğretmen Arkadaşları Hakkındaki Düşünceleri | 82 |
| Tablo 19. | Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Sıklıkları | 82 |
| Tablo 20. | Öğretmenlerin Kütüphane Üyelikleri..... | 84 |
| Tablo 21. | Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Nedenleri | 84 |
| Tablo 22. | Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Zamanları..... | 85 |

| | |
|---|----|
| Tablo 23. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Alışkanlıkları | 86 |
| Tablo 24. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Faydalanmama Nedenleri | 86 |
| Tablo 25. Öğretmenlerin İnternette Kütüphane Sayfalarını Ziyaret Etme Durumları | 87 |
| Tablo 26. Öğretmenlerin Öğrencileri Kütüphaneye Yönlendirmelerine İlişkin Tutumları | 88 |
| Tablo 27. Öğretmenlerin Kütüphane Kullanma Konusunda Öğrencilerine Model Olma Durumu | 89 |
| Tablo 28. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmada ve Geliştirmede En Etkili Unsur Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri | 90 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Örneklemeye Seçilen ve Seçilmeyen İlçelerdeki Öğretmen Sayıları | 7 |
| Şekil 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ve Görev Süreleri Grafiği..... | 66 |
| Şekil 3. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda, Öğretmenlerin Yetersizlik Nedenleri | 71 |
| Şekil 4. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmanın Önemi | 73 |
| Şekil 5. Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklıkları | 74 |
| Şekil 6. Öğretmenlerin Kitap Okuma Gereksinimleri | 75 |
| Şekil 7. Öğretmenlerin Kitap Okumayı Tercih Ettikleri Yerler | 76 |
| Şekil 8. Öğretmenlerin Okudukları Kitapları Edindikleri Yerler | 78 |
| Şekil 9. Öğretmenlerin Yeterince Kitap Okumama Nedenleri..... | 80 |
| Şekil 10. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Sıklıkları | 83 |
| Şekil 11. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Nedenleri | 85 |
| Şekil 12. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Faydalanmama Nedenleri | 87 |
| Şekil 13. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmada ve Geliştirmede En Etkili Unsur Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri | 90 |

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. KONUNUN ÖNEMİ

Demirel (1995, s. 65)'e göre, okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlanmakla birlikte, Sever (2004, s.12) okumayı, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlamasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Okuma bir başka tanımlamayla, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir Akyol (2005, s.1). Tüm bu tanımlardan anlaşıldığı üzere, okuma, karmaşık bir süreç olarak, fizyolojik, psikolojik ve çevresel süreçlerin etkileşimi ve uyumuyla bağlantılı olarak bir bütün halinde gerçekleşmektedir (Demirel, 1995, s.65; Tazebay, 2005, s. 5-10). Oğuzkan ve Kavcar'a (1989, s.77) göre, okumanın fizyolojik tanımı ise, basılı ya da yazılı işaretleri seslendirme ya da göz yoluyla takip etme eylemi olmakla beraber sadece fizyolojik bir işlemde oluşmamakta, zihinsel ve ruhsal etmenler de bu süreçte rol oynamaktadır. Okuma işlemi sırasında, ayırma, tanıma, algılama, anlama ve kavrama gibi zihnimizin bir dizi çözümleyici ve bireşimsel etkinliklerde bulunduğu bilinmektedir (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011, s. 156).

Okuma alışkanlığında, bir gereksinim olarak algılanması önemlidir. Bunun sonucunda, okuma eylemi, sürekli, düzenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekleştirilmekte ve bu şekliyle okuma alışkanlığı olarak tanımlanmaktadır. Kütüphane kullanma alışkanlığında, bireyin kütüphaneden bir takım amaç ve belirli sıklıklarda yararlanması söz konusudur. Bu alışkanlıklar, bireyde, dil ve iletişim becerisi ve zekâ gelişimine, eğitimde başarıya, etkin ve sosyal bir kişilik kazanmasına, eleştirel düşünme yeteneği geliştirmesine katkıda bulunmakta, bu katkılar sonucunda, toplumsal veya kültürel gelişmeye yardım etmektedir. Okuma eyleminde genel olarak, genel kültür düzeyine katkıda bulunulması,

mesleki bilgilerin güncel tutulması, merak edilen konularda bilgi sahibi olunması ve zevk almak amaçlanmaktadır. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının çocuklara ve gençlere kazandırılması için toplumlarda ebeveyn duyarlılığının yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenlerin rolü önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2002, s. 442).

Günümüzde, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmak, çağın gereksinimlerinin karşılanması açısından, geçmişe kıyasla daha önem kazanmış ve eğitim ve öğretimin ana hedeflerinin başında olması gerektiği anlayışı ön plana çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme becerisinin kazanılabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olunması, bilgi toplumu oluşturmanın bir ön şartı olmasının yanında, bireyin ve toplumun gereksinimlerinin karşılanmasında da önemlidir. Okuma alışkanlığına sahip olunması, yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenen bir kişi, okuma eylemini, ömür boyu düzenli olarak uygulamaktadır. Gezmek, eğitim programlarına katılmak ve televizyon izlemek gibi faaliyetler de bilgi sahibi olma yöntemlerinden bazıları olmakla birlikte, okuma, ilave kazanımlara da yol açması nedeniyle bu yöntemlerin içerisinde daha etkili ve verimli olduğu bilinmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s.432).

Bu nedenle, bireylere çocukluk evrelerinde okuma alışkanlığı kazandırmada en önemli etken olan ilköğretim öğretmenlerin, okuma ve bunun temel göstergelerinden biri olan kütüphane kullanma alışkanlıkları ile bu yöndeki tutum ve eğilimlerinin belirlenmesinin önemli olduğu değerlendirilmiş ve bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

Genel olarak eğitim kapsamında ve özellikle ilköğretim döneminin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları için en kritik dönem olması nedeniyle, bu hususa eğilen öğretim programlarını öne çıkarmaktadır. İlköğretim aşamasındaki derslerin, amaç, içerik, yaklaşım, öğretme, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme açısından planlanması ve buna rehberlik etmesi amacıyla ilköğretim programlarının içerik ve yaklaşımları, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik olması önemlidir (Dengiz ve Yılmaz, 2007, s. 211).

İlk ve orta dereceli okullarda okuyan öğrenciler, okuma alışkanlığı ve kitap sevgisinin kazanılmasında asıl hedef kitledir. Bu açıdan, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların okumaya karşı davranışlarını geliştirmek ve okuma eylemini kolaylıkla yerine getirebilmeleri için kaynağa ulaşmaya yardımcı unsurlarla çevrelerini donatmak önemlidir. Bu konuda en büyük destek, öncelikle sınıf, daha sonra da okul kitaplıklarından sağlanabilir. Önal'a (1992, s. 246) göre, okul kitaplıkları, tüm sosyo-ekonomik şartlardaki ve her bölgedeki öğrencilerin ilk olarak yöneldikleri kütüphane türü olarak tanımlanmıştır. Okullarda yer alan kitaplıklar, okuyucu hizmetleri için ayrılan yere, personele, ödeneğe, kaynaklara ve kullanıcılara sahip olmakta, günümüzde, MEB'in yönetmeliklerine bağlı olarak yönetilmekte ve hizmet vermeye devam etmektedirler (Önal, 1992, s. 246; Aşıcı, Özarıslan, 2002, s. 3). Günümüzde öğrenciler, kitapların dışında, kullanışlı ve kapsamlı bilgi kaynağı olarak görülen ve bilgiye ulaşmada çeşitlilik, güncellik, kolaylık ve hız açısından büyük bir imkân sunan genel ağı (internet) da kullanmaktadır. Temel eğitimde henüz bu imkân tam olarak yaygınlaşamamasına rağmen, halk kütüphaneleri ve büyük kütüphaneler genel ağı, araştırmacılara ve okurlarına bir hizmet olarak kullanılmaktadırlar. (Şahin, İşcan ve Maden, 2010, s.185).

Dankert'e (1989: 25) göre, "bilgiye erişim"i gerçekleştirmek için halk ve okul kütüphaneleri arasındaki işbirliğinin zorunlu olduğu söylenebilir. Öyle ki, okul kütüphaneleri ve halk kütüphaneleri arasında, ağın konumu, örgütlenme biçimi, yapısı ve kadro durumu açısından aynı sistem ve teşvik edici bir anlayış söz konusudur (Yılmaz, 1998, s.115).

Kütüphanelerin temel amaçlarından birisi de eğitimi desteklemektir. Bu durumda, eğitim ile halk kütüphaneleri arasındaki ilişkinin önemi ortaya çıkmakta, bireylerin çocukluk ve gençlik dönemlerinden başlayarak okuryazarlığın yanında kütüphane kullanma alışkanlığının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolünün ön planda olduğu, bunun yanında aile ve kütüphanecilere de görev düştüğü bilinmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine kişiliklerinin oluşturulması kapsamında yapmış oldukları faaliyetler arasında kütüphane kullanma alışkanlığını kazandırmalarının, ancak, bunun için de öğretmenlerin

okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olmalarının önemli olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2002, s.443).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI, PROBLEM VE HİPOTEZİ

Okuma alışkanlığının çocuk yaşta kazanılması önemlidir. Gerek okul öncesi aile yaşamında, gerekse ilköğretim süreci boyunca çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları, onların ileriki yaşamlarına daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Çocukların eğitim alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerin onlara rol model olmalarının yanında, ilköğretim yıllarında öğretmenlerin de büyük etkisi olmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, büyük bir çoğunlukla okuma yazma bilmemesinden dolayı okuma alışkanlığı davranışı edinmeleri konusu çok fazla gündeme gelmemektedir. Ancak bu dönemde çocuklara kitap sevgisi kazandırmak üzere çalışmalar yapılabileceğinden söz edilmektedir. 17 yaşına kadar zihinsel gelişmenin araştırılmasında, 4 yaşına kadar gelişmenin %50'sinin, 4-8 yaş arasında %30'unun tamamlandığını, kalan %20'nin 8-17 yaşları arasında olduğu ileri sürülmektedir (Yıldız, 2016, s. 96). Bu bağlamda, ilköğretim çağında çocuklara okuma alışkanlığı edindirmenin daha kalıcı bir etki yaratacağı söylenebilir. Okuma kültürü edinen, okumanın zevkine varan bireylerin sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğu, daha başarılı olabilecekleri öngörülmektedir.

İlköğretim çağında çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilecek rolde görev yapan öğretmenlerin kendi okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, çocuklara rol model oluşturabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğretmenlerinin neden güçlü bir okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına sahip olmadıklarını ortaya koymaktır.

Araştırmanın problemi, “Ankara’da bulunan devlet ilkokullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri neden güçlü bir okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına sahip değildir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu kapsamda yapılan çalışmanın hipotezi de “Ankara’da bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, kendi eğitim süreçlerinde (görev öncesi ve halen aldıkları) yeterince bilgilendirilmedikleri, bu alışkanlıkları eğitim sisteminin ve müfredatının zorunlu kılmadığını düşündükleri ve kişisel zaman yetersizlikleri nedenleriyle güçlü bir okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına sahip değildirler” biçiminde oluşturulmuştur.

1.3. ARAŞTIRMANIN ALANI, KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Araştırma, Ankara ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Ankara ilinde 12/11/2012 tarihi öncesinde 16 olan ilçe sayısı, bu tarih ve 6360 sayılı “On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” kapsamında 25 ilçeye çıkartılmıştır (6360 Sayılı Kanun, 2012). TÜİK verilerine göre Ankara ilinin 2015 yılı toplam nüfusu 5.270.575’dir. TÜİK’in nüfus projeksiyonuna göre tahmini 2016 yılı Ankara ili nüfusu ise 5.324.705 kişidir (TÜİK, 2016).

Araştırmanın içeriğinde, Ankara’nın Çankaya, Mamak, Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Yenimahalle, Sincan ve Pursaklar olmak üzere 9 ilçe seçilmiştir. Seçilen ilçelerin toplam nüfusu 4.707.421’dir. Seçilen ilçelerin Ankara ilinin toplam nüfus yoğunluğuna oranı %89,32’dir (Tablo 1). Bu orana göre seçilen illerin Ankara ilini genel olarak örnekleyebileceği düşünülmektedir. Örneklemeye alınan ilçeler rastgele örneklemeye yöntemi ile seçilmiştir.

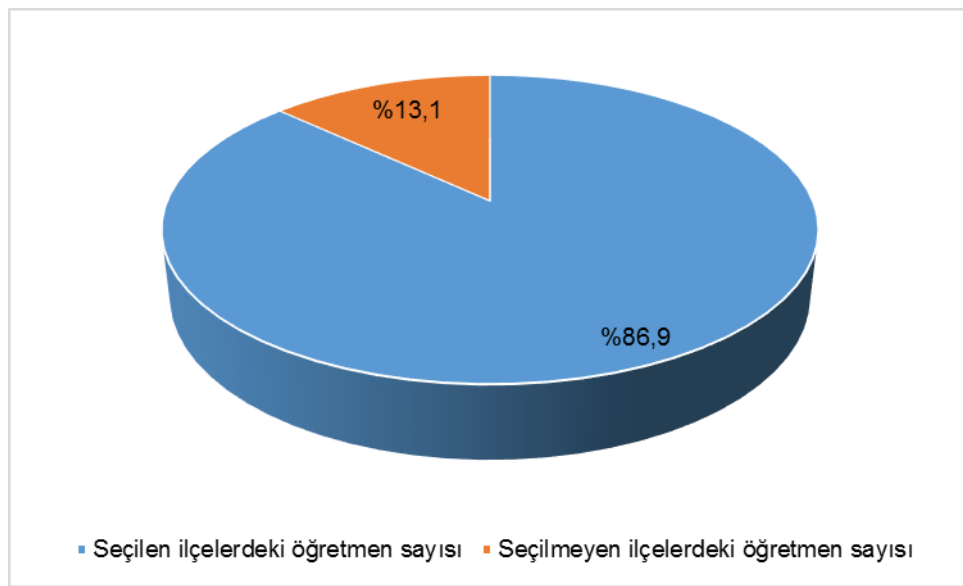
Tablo 1. Ankara İli İlçeleri 2015-2016 Nüfus, İlköğretim Okulu İstatistikleri

| Sıra No | İlçe | Nüfus | İlköğretim Okulu sayısı | Öğrenci Sayısı | Öğretmen Sayısı | Okul Kütüphane Sayısı | İlçe Halk Kütüphane Sayısı |
|---------------|--------------------|------------------|-------------------------|----------------|-----------------|-----------------------|----------------------------|
| 1 | AKYURT | 30.245 | 12 | 2.254 | 125 | 6 | 1 |
| 2 | ALTINDAĞ | 363.687 | 57 | 22.911 | 1.460 | 42 | 1 |
| 3 | AYAŞ | 12.678 | 8 | 496 | 53 | 4 | 3 |
| 4 | BALA | 21.618 | 16 | 782 | 66 | 7 | 2 |
| 5 | BEYPAZARI | 47.582 | 11 | 2.501 | 170 | 3 | 2 |
| 6 | ÇAMLIDERE | 6.479 | 2 | 241 | 17 | 1 | 1 |
| 7 | ÇANKAYA | 922.536 | 83 | 28.868 | 1.987 | 47 | 6 |
| 8 | ÇUBUK | 86.055 | 23 | 5.973 | 310 | 12 | 1 |
| 9 | ELMADAĞ | 43.776 | 13 | 2.739 | 182 | 10 | 2 |
| 10 | ETİMESGUT | 527.959 | 33 | 30.383 | 1.439 | 26 | 0 |
| 11 | EVREN | 2.847 | 1 | 99 | 8 | - | 1 |
| 12 | GÖLBAŞI | 122.288 | 30 | 6.994 | 463 | 11 | 2 |
| 13 | GÜDÜL | 8.392 | 3 | 276 | 29 | 2 | 1 |
| 14 | HAYMANA | 28.355 | 27 | 1.554 | 123 | 7 | 1 |
| 15 | KAHRAMANKAZAN | 28.355 | 8 | 3.596 | 192 | 4 | 1 |
| 16 | KALECİK | 13.388 | 7 | 589 | 51 | 1 | 1 |
| 17 | KEÇİÖREN | 889.876 | 60 | 50.953 | 2.583 | 29 | 2 |
| 18 | KIZILCAHAMAM | 25.179 | 7 | 1.138 | 81 | 4 | 1 |
| 19 | MAMAK | 607.878 | 76 | 36.037 | 1.877 | 36 | 2 |
| 20 | NALLIHAN | 29.209 | 6 | 1.370 | 92 | 6 | 1 |
| 21 | POLATLI | 121.858 | 28 | 7.659 | 420 | 14 | 2 |
| 22 | PURSAKLAR | 133.961 | 12 | 9.942 | 419 | 6 | 1 |
| 23 | SİNCAN | 506.950 | 44 | 36.257 | 1.664 | 24 | 3 |
| 24 | ŞEREFLİKOÇHISAR | 33.729 | 18 | 1.768 | 140 | 4 | 1 |
| 25 | YENİMAHALLE | 655.695 | 57 | 27.945 | 1.765 | 28 | 3 |
| Toplam | | 5.270.575 | 642 | 283.325 | 15.716 | 334 | 42 |

Kaynak: TÜİK nüfus istatistikleri (2016) ve MEB 2015-2016 Eğitim Öğretim İstatistikleri (2016) kullanılarak hazırlanmıştır.

Tüm ilçeler ile seçilen ilçeler üzerinden Tablo 1’de görülen değerler üzerinden inceleme yapıldığında, toplamda 642 Devlet İlköğretim Okulunun bulunduğu,

seçilen ilçelerde ise toplam Devlet İlköğretim Okulu sayısının 452 olduğu görülmektedir. Buna göre seçilen ilçelerdeki Devlet İlköğretim Okulu oranı %70,4'e karşılık gelmektedir. Öğrenci sayıları üzerinden karşılaştırma yapıldığında tüm ilçelerde toplam 283.325 öğrenci bulunmakta, seçilen ilçelerdeki toplam öğrenci sayısı ise 250.290 ile genel toplamın %88,3'üne karşılık gelmektedir. Öğretmen sayılarına bakıldığında da tüm ilçelerde 15.716 öğretmen görev yapmakta, seçilen ilçelerdeki öğretmen sayısı ise 13.657 ile genel öğretmen sayısının %89,9'una karşılık gelmektedir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Örnekleme Seçilen ve Seçilmeyen İlçelerdeki Öğretmen Sayıları

Araştırmanın evrenini, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan merkez ilçelerdeki devlet ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Seçilen ilçelerde bulunan 452 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 13.657 öğretmenden örnekleme alınan 200 öğretmene anket gönderilmiştir. 114 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Dolayısıyla, araştırmanın örneklemi 114 öğretmenden oluşmaktadır. Belirtilen ilçelerdeki tüm okullara ulaşılmıştır. 25 öğretmen ile ön test gerçekleştirilmiştir.

Çıngır'ya (1990) göre, 50.000 kişilik bir evren, 0,95 güven düzeyi ve $\pm 0,04$ hoşgörü miktarına göre 113 denek ile örneklenebilmekte, bu kapsamda, 114 olan örneklemimiz, evreni, istatistiksel olarak temsil etmektedir.

Ankara'nın ilçelerinde toplam 42 adet halk kütüphanesi bulunmaktadır. Devlet ilköğretim okullarında ise toplam 334 kütüphane vardır. Seçilen ilçelere bakıldığında 20 halk kütüphanesi ve 249 okul kütüphanesi olduğu görülmektedir. Bu verilere göre seçilen ilçelerdeki halk kütüphaneleri toplam tüm ilçelerdeki halk kütüphanelerinin %47,6'sına, seçilen ilçelerdeki okulların kütüphane sayısı da toplam okul kütüphanelerinin %74,6'sına karşılık gelmektedir.

Araştırmada, konuyla ilgili kavramın, olayın ve kurumların açıklanmasında "betimleme yöntemi" kullanılmıştır. Nitel analiz sürecinin ilk basamağı olan betimleme, olayların, kişilerin veya nesnelere temel özelliklerinin yazılı şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte üzerinde çalışılan konunun olabildiğince kapsamlı ve eksiksiz şekilde betimlenmesi önemlidir. Betimleme süreci, incelenen konuya yönelik temel gerekçe ve özelliklerin detaylı şekilde ortaya çıkartılmasını kapsamaktadır (Özdemir, 2010, s.330). Derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesine betimsel analiz denilmektedir. Nitel analizde elde edilen sonuçlar, geçerliği yapılan betimlemelere dayandırıldığı için betimleme yöntemi nitel araştırmalarda büyük önem taşımaktadır. Betimleme yapılırken araştırmacı kendi görüş ve yorumlarını dahil etmeden okuyucuya yorumsuz şekilde sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 97).

Araştırmanın uygulama bölümünde nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmış ve veri toplama tekniği olarak, anket tekniği, "kalem kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi" şeklinde kullanılmıştır.

Anket, 38 sorudan oluşturulmuş ve kağıt formatında hazırlanarak, 5 – 30 Ekim 2015 tarihleri arasında, örneklem kapsamındaki 48 okuldaki toplam 200 öğretmene ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden bilgisayar üzerinden oluşturulan bir bağlantı tekniği (link) kullanılarak anketler, okullara Milli Eğitim Bakanlığı oluru

ile gönderilerek yanıtlar alınmıştır. Bu biçimde toplanan anketleri tam olarak doldurulmayanlar kapsam dışı tutulmuş ve 114 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anket kapsamında;

- Öğretmenlerin kişisel özellikleri, 1-4 numaralı sorular,
- Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı ve Kütüphaneleri Kullanmaları konularına ilişkin eğitim durumları, 5-6 numaralı sorular,
- Öğretmenlerin Okuma ve Kütüphane Alışkanlığı Kazandırma Yönünden Yeterlilikleri, konunun önemine ilişkin görüşleri ve tutumları 7-8, 10-18, 23-29, 33, 35 numaralı sorular,
- Öğretmenlerin, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin görüşleri 9, 30-32, 34, 36 numaralı sorular aracılığı ile ölçülmüştür.

Veriler SPSS istatistiksel yazılım sistemi ile değerlendirilmiştir.

1.4. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ

Araştırma, dört bölümden oluşmuştur.

Birinci bölüm, konunun önemini, araştırmanın amacını ve hipotezi, kapsamını, yöntemini, veri toplama tekniklerini, düzenini ve kaynakları ile ilgili bilgileri içermektedir.

İkinci bölümde, eğitim sürecinde görev alan öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmadaki sorumlulukları ve sorumluluklarını icra ederken, kendilerinin de okuma alışkanlığına sahip olmalarının önemi vurgulanmış ve literatürden bir araya getirilen bilgiler değerlendirilmiştir.

Ayrıca, eğitim sürecinde görev alan öğretmenlerin öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmadaki sorumlulukları ve sorumluluklarını icra ederken, kendilerinin de kütüphanelerden yararlanma konusundaki yaklaşımları

vurgulanmış ve literatürden bir araya getirilen bilgiler de bu bölümde incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırma kapsamında uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Dördüncü bölüm araştırmaya ilişkin sonuçlar ve önerilerin yer aldığı bölümdür.

Tezin son kısmında kaynakça ve eklere yer verilmiştir.

1.5. KAYNAKLAR

Basılı ve elektronik kaynaklardan, araştırma konusuyla ilgili daha önceki çalışmaların belirlenmesi maksadıyla, yayın ve doküman taraması yapılmıştır.

2. BÖLÜM: OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALİŞKANLIĞI VE ÖĞRETMEN

2.1. OKUMA ALİŞKANLIĞI

Günümüzde, üretilen bilginin miktarı ve hızı arttıkça, okunacak ürünlerin sayısında da sürekli artış olmasına rağmen, toplumumuzda, öğrenme veya bilgiye ulaşmada en tercihli yöntem olan okumaya verilen önemin sürekli olarak azaldığı görülmektedir. Bunun sonucunda, yaratıcı, çağdaş, özgür ve yeniliklere açık düşünceye sahip, yapıcı, eleştirel gözle olaylara bakabilen bireylerden oluşan bir toplum olma özelliği kaybolmaktadır.

Okuma eylemi, aile, okul ve çevreden başlamakta, bireyin, bilgiye ulaşmasının yanında, kişiliğini oluşturmasında ve bulunduğu toplumun ve kültürünün bir parçası olmasında en etkili unsurdur.

Okuma eylemi, farklı bileşenlere sahip karmaşık zihinsel bir süreçtir. Okumanın tanımları arasında, ortak bir tanım oluşturulamamış olmasına rağmen, konu ile ilgili uzmanların çeşitli tanımlarına göre, okuma; genel anlamıyla, sözcük ve sözcük öbeklerinin göz ile ayrılması, zihnin algılaması ve yaşantılarla ilişkilendirilerek kavranılması, sözcüklerin, cümlelerin, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görülmesi, algılanması ve kavranması süreci, basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları aracılığı ile algılanması, bunların anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerisi, kimi kaynaklarda “okuyabilme”, “okur-yazar” olma anlamlarında kullanılmaktadır. Fakat okuyabilme terimi, okuma beceriyi kazanmakta esas olan ses ve sözcüklerin birbirinden ayırt edilebilmesi, yani ilk okuma becerisinin kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Okuryazar terimi ise, okuma yazma becerisine ve entelektüel bilgi birikimine sahip olan ve öğrenim görmüş okuma alışkanlığına sahip bireyleri tanımlamaktadır (Geçgel ve Burgul, 2009, s. 342).

Sever (2004), okuma etkinliğini, bir yazıda, duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal açılara sahip karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Özdemir (2004)'e göre ise, her okur, okur-yazar olarak görülebilir, ancak her okur-yazar, okur olarak tanımlanamaz. Okur olabilme şartı, okuma ve yazma becerisini sürekli kullanmaktan ve bunu köklü ve kemikleşmiş bir alışkanlığa dönüştürmekten geçer. Okurun, "sorgulayıcı, gördüklerini, duyduklarını inceleyen, kuşkulu bir iç devinime yakın olması" gerekmektedir (Bülbül, 2005). Bunun yanında, okur, eleştirel olmalı, özgür yaklaşımını sürdürmeli, rahat ve haz alarak okuma sürecini tamamlamalıdır.

Bülbül, (2011, s. 100) okurun, hem yapıtlar arası ilişkileri hem de kültürler arası ilişkileri kavrayarak, çözümleyebilecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Eğitim ve öğretim sürecinin hedeflerinden biri de kültürel özelliklerin ve kültürler arası ilişkilerin kavratılmasıdır. Öğretmenler, bu sürecin en etkili unsurlarıdır. Bülbül (2011)'e göre, okurların çoğu, öğrenme işlevini kazanmak için yöntemsel donanımdan yoksun olmaları nedeniyle, metinlere yaklaşımları da basit ve verimsiz olmakta, öğrencilerin, algılama, yorumlama ve değerlendirme güdülerinin geliştirilmesinde ortam koşulları ve öğreticinin rolü önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin görevi, temel okuryazarlığın okuma alışkanlığına dönüşmesi için çaba sarf etmek, öğrenim sürecinin bir parçası olan okumanın, yaşam boyu sürmesi gerektiğini öğrencilere empoze ederek, okuma alışkanlığına ilişkin temele sahip olmalarına yardımcı olmaktır.

Öğretmenler, öğrencilerini, okuma alışkanlığı kazanma konusunda doğru yönlendirebilmelidirler. Bunun için öğrencilerinin seviyelerine uygun kitapları tanıtmaları, konuya ilişkin yayınları takip etmeleri, okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları ve öncelikle kendilerinin okuma alışkanlığını edinmiş olmaları gerekmektedir (Bozpolat, 2010).

Okuma alışkanlığı, okuma yazma becerisine sahip olunmasını müteakip, bu eylemi istekli bir biçimde sürdürme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu beceri, bireyin, okumayı bir gereksinim olarak görmesi ve bunun sonucunda bu eylemi

yaşam boyu sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmesi ile kazanılmış olur. Okuma alışkanlığının temeli ailede atılmakta ve eğitim sistemi içerisinde biçimlenerek geliştirilmektedir. Çocukluk ve gençlik evreleri, bu alışkanlığın kazanılmasında en etkili olan evrelerdir. Bununla birlikte, araştırmalardan elde edilen sonuçlar, ülkemizdeki gençlerin yüzde 70'inin hiç okumadığını ortaya koymakta, düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının binde bir olarak belirlenmesinin de okuma alışkanlığını önemli bir sorun olarak gözler önüne sermektedir (Geçgel ve Burgul, 2009, s. 342).

Okuma alışkanlığının yaşam boyunca canlı tutulabilmesi için öncelikle aile bireylerinin bu alışkanlığı besleyecek bir yaklaşıma sahip olması gerekir. Bu nedenle, evlerde, aile bireylerinin zamanını değerlendirebilecekleri okuma eserlerinden oluşan bir kütüphane oluşturulmalıdır. Okuma faaliyetinin meslek sahibi olma, bir statü ya da hedeflenen bir makama ulaşma aracı olarak görülmemesi, bireyin, yaşamı ve kendisini anlayabilmesi ve bu kapsamda, olumsuz olay ya da olgularla karşılaşmak gibi yaşama dair birçok şeyi yaşamadan öğrenme fırsatını verdiğinin anlaşılması gerekmektedir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010, s. 44).

Okuryazar olmak okuma alışkanlığının oluşturulmasında ilk adım olabilir ancak okuma alışkanlığının kazandırılmasında yeterli değildir. Bilginin katlanarak arttığı dikkate alındığında, entelektüel açıdan bireylerin yeterli düzeye getirilmesi ve bu birikimin toplumun fayda sağlayacağı şekilde sunulması, sadece okuldaki öğrenim aracılığıyla kazandırılmaz. Evcilioğlu'na (1995: 42) göre, katlanarak artan bilgi birikiminin olduğu günümüz dünyasında okuldaki öğrenim yeterli olmamaktadır. Bilgiye ulaşmadaki seçeneklerin çoğalması ve bu seçenekleri kullanma kolaylıkları, öğrenmenin, okul yaşamı dışında da sürdürülmesini zorunlu hale getirmekte, böylece, yaşam boyu kişisel eğitim, kişinin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasında önem kazanmaktadır. Olumsuz koşullar olsa bile, yaratıcılık, yaşam deneyimleri ve özel programlarla kazanılabilen, güdülebilen ve geliştirilebilen bir yetenek olmasının yanında, okuma becerisinin geliştirilmesiyle ivme kazanmaktadır. Bu kapsamda, kitapların bilgi sağlamanın yanında, insanın duygularına da hitap ettiği

bilinmektedir. Teknolojinin sağladığı hızlı değişime uygun olarak, yeni bilgilerin üstesinden gelmek için okumanın zorunluluğu ve önemi daha da artmış ve her geçen yıl artmaya devam edecektir. Buna rağmen, kitap okumanın yerine, konuşan bir toplum yapısına sahip olma, kütüphanelerin gerekli sayıda, yapıda ve içerikte bulunmaması, elektronik iletişim araçlarının okumayı ikinci plana itmesi şeklindeki faktörlere bağlı olarak, okumayı bilen ancak yeterli okuma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin sayısındaki artış da dikkat çekmektedir. Artmaktadır. Bu durum da göstermektedir ki, okuryazar olmak okuma alışkanlığı kazanmakta yeterli olmamakta ve bilgi çağına ulaşmanın gereği olan kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında, eğitim sistemindeki uygulamaların önemli olduğunu belirtmek mümkündür. Bu kapsamda, ezbere yönelen anlayıştaki eğitim sistemlerinde, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı geliştirilememektedir. Bu nedenle, eğitim sisteminin, araştırmacı ve sorgulayıcı, öğrenci merkezli olması, öğrencilerdeki okuma alışkanlığını geliştirmelerinde önemli katkı sağlamakta, bu şekilde öğrenci, araştırma yeteneğini geliştirebilmekte, hem kendisini hem de ülkesini ilgilendiren olayları sorgulayabilmekte ve olaylara eleştirel açıdan bakabilmektedir (Gömlüksiz, 2004, s. 187).

Okuma, insanı olumlu yönde etkilemekte ve ilgi ve etkilerin uyanıp olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu faydası da göz önüne alınarak, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak, eğitim sisteminin önemli görevlerinden birisidir. (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010, s.460). Buna karşılık olarak, gelişen bilim ve teknoloji nedeniyle, çocuklar ve gençler, okumaktan çok televizyon, radyo, bilgisayar, VCD, DVD gibi medyatik araçlara yönelmektedirler. Fakat okumanın, bireysel ve toplumsal yaşamı geliştirmede çok önemli bir yere sahip olduğu dikkate alındığında, içinde bulunduğumuz bilgi çağında, çocuk ve gençlerin okuma alışkanlığını kazanmaları önem kazanmıştır (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011, s.156).

Örneğin, televizyonun aşırı şekilde izlenmesi, hobi geliştirme, problem çözme, okuma, ödev yapma, aile ve arkadaşlar ile iletişim sağlama gibi alışkanlık ve becerileri, toplumsal yaşamı ve sosyal etkileşimi olumsuz etkilemekte,

problemlerin çözümünde yetersizlik, sorumlukları yerine getirmede kararsızlık ve hoşgörüsüzlüğe neden olmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısını da düşürebildiği belirlenen televizyon izlemenin, okumaya olumsuz katkıları olduğu (gazete okuma %20, dergi-magazin-kitap okuma %22 oranında azalttığı belirlenmiştir), %66'lık bir oranda sinemaya; %45'lik bir oranda ise tiyatroya daha az gittiği ve ruhsal ve bedensel yönden olumsuz sonuçlar doğurduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Özben, 2013, s.199).

Çocukların ilgisini çeken en önemli araç olan televizyon, çocukları sosyal açıdan yeterliliğe sahip olma idealinden de uzaklaştırmaktadır. Çocuklar, bilgisayar oyunları ve televizyon ile meşgul olurken, kitap okuyan ve yaşlıları ile oyun oynayarak sosyalleşen çocuk olma hedefinden de uzaklaşmaktadırlar. İstanbul'daki 1000 çocuğa ilişkin yapılan araştırmada, çocukların televizyon izleme sürelerinin kitap okuma sıklığına göre daha fazla olduğu, kitaplarla olan ilişkilerinde ve çocuk oyunlarına yaklaşımlarında önemli değişimler olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların, artan bir şekilde bilgisayar oyunlarına yöneldiklerini göstermektedir (Cesur ve Paker, 2007, s.110).

Potter'a (2005) göre, medyayı, gazete, dergi, kitap gibi mesajların yaygınlaştırılmasında kullanılan basılı veya radyo, televizyon, film, CD, İnternet gibi elektronik araçlar olarak tanımlayabiliriz. Haber ve bilgi verme, eğitim, denetim, toplumsallaştırma, eleştirme, eğlendirme, kültürel değerlerin korunması, kamuoyu oluşturma ve tanıtım gibi Medyanın işlevleri bulunmaktadır (Radyo Televizyon Üst Kurulu-RTÜK, 2007). Bu özelliklerinden dolayı medya, Yeşil ve Korkmaz'a (2008) göre, günümüzde, eğlendirme, sakinleştirme, yaşam heyecanını sürekli tutma işlevlerinden dolayı, çocuk ve gençler tarafından daha yoğun bir şekilde kullanılarak, önemli bir yere sahip olmuştur (Som ve Kurt, 2012, s.105).

Çocuk ve gençlerin okumaktan çok elektronik medyatik araçlara yönelmesindeki olumsuz etkilerden biri de medya terör ilişkisidir. Terör eylemleri, medya sayesinde, geniş kitlelere duyurulurken, terör olayları ise özellikle görsel medyada reytinglerin yükselmesine neden olmaktadır. Fakat

medya tarafından ulaştırılan şiddet görüntüleri özellikle gençler ve eğitim düzeyi düşük kişiler üzerinde olumsuz etkiler oluşturmakta ve sanki gösteri veya eğlence dünyasının bir parçası gibi algılanmaktadır. Bunun sonucunda toplumda bir duyarsızlaşma oluşmaktadır (Akçay ve Çelenay, 2012, s.185).

Lull (2000, s. 43), ergenlik döneminin, genelde stresli bir dönem olduğunu, değişimin fiziksel boyutunun yanında, ev/okul ortamlarının sınırları içinde yer almayan heyecan, yaratıcı anlatım ve büyüme arayışlarına da gençlerin sürüklendiğini belirtmektedir. Bu dönemde, aile ve televizyonun çoğu genç için uyarıcı olmaktan uzaklaştığını, gençlerin, tipik olarak aileleriyle daha az zaman geçirmeye başladıklarını, yaşlılarıyla daha çok vakit geçirdiklerini, günlük faaliyetlerinde daha hareketli olduklarını ve kitle iletişim araçlarıyla ilgili alışkanlıklarının değiştiğini ifade etmektedir. Angı ve Şendurur (2015, s. 225) ise, bu dönemde televizyon izlemekle geçirilen zamanın azaldığını, işitsel kitle iletişim araçlarının izlenme-dinlenme eyleminin arttığını, televizyonun, özellikle de müzik kliplerinin ortaya çıkışından bu yana, daha çok akranlarla, kardeşlerle ya da tek başına izlenir hale geldiğini bildirmektedir. Sonuçta, çocukların toplumsallaşmasındaki ebeveynlerin rolü önemini kaybetmektedir. Bilgi kaynaklarının yaşamsal önemi açısından gençler arasında genel bir yeniden yönelim, yeni bireyler arası ilişkiler ve kitle iletişim araçları arasında etkileşim söz konusu olmaktadır.

Başta televizyon olmak üzere, kitle iletişim araçları, birey ve toplum üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Bu etkilemenin olumlu ve olumsuz tarafları olmasına rağmen, günümüzde bu etkilerin olumsuz yönlerinin ağır bastığı anlaşılmıştır. Sonuçta, kitle iletişim araçları, insanları kendilerine bağlayarak, sosyal etkileşimi ve aralarındaki fikir alışverişini zayıflatmıştır. Böylece, karşısındakine duyarsız ve izole insanlardan oluşan bir toplumun temelini oluşturmuştur (Savaş, 2006, s. 5).

Ayrıca, asıl amacının toplumun bilgilendirilmesi ve eğitilmesi olması gereken bu araçların, günümüzde amacından sapması ve eğlence odaklı araçlar haline gelmesi, şiddete ve tüketime teşvik etmesi, olumsuz psikolojik ve ekonomik

sonuçlara yol açmaktadır. Eğlence maksatlı olarak lanse edilen sinema ve televizyonlarda yayınlanan şiddet içerikli görseller, çocuklar dahil her yaş grubundan insanı olumsuz yönde etkilemektedir. Sürekli yayınlanan reklamlar ve internetten alışveriş kolaylıkları, bireyleri, ihtiyaçları dışındaki hizmet ve ürünlere sahip olmaya ve satın almaya özendirilmektedir. İnternet aracılığı ile kolay yoldan bilgiye veya bazı zamanlarda doğru zannedilen yanlış bilgilere emek harcamadan ulaşılması eğitim yönünden zafiyet ortaya çıkarmaktadır (Angı ve Şendurur, 2015, s. 226).

Medya araçları; basit, kolay anlaşılır ve algılanabilir yöntemlerle, sürekli tekrarlar yaparak ve bazı sloganlarla kitlelere yeni değerler kazandırmakta önemli rol oynamaktadır (Doğan, 1993). Bu bakımdan, özellikle çocukların ve gençlerin bilinçlendirilmesi, medya karşısında daha aktif bireyler haline gelmeleri, medya tarafından verilen mesajları yorumlayan bireyler olmaları için medya okuryazarlığı kavramı önem kazanmıştır.

Günlük yaşam içerisinde öğrenciler, televizyon, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçları sayesinde yoğun bir mesaj trafiği içinde kalmaktadırlar. Öğrenciler, pek çok haberde yer alan mesajlar ile bu konudaki bilgiler arasında ilişki kurmakta zorluk yaşarlar. Bu nedenle, her tür medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocuklar, ilköğretimden başlayarak bilinçlendirilmelidirler. Bu durumda, öğrencilerin, mesajları değerlendirmesi, sahip oldukları bilgilerle ilişkilendirebilmeleri açısından medya okuryazarlığı ile ilgili gerekli bilgi ve beceri kazanmaları önem taşımaktadır. Medya okuryazarlığı, medya mesajlarının sorgulanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi için gereken bilgi ve beceriler şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, Hamot, Shiveley ve VanFossen (1997) tarafından, medya okuryazarlığının çok çeşitli biçimlerde tanımlandığı belirtilmekte ve medya okuryazarlığının sosyal bilgiler eğitimcilerini ilgilendiren, “teknik bir anlayış olarak medya okuryazarlığı” ile “eleştirel bir kuram olarak medya okuryazarlığı” boyutlarından oluşan iki farklı tanımını ortaya koymaktadırlar.

Teknik bir anlayış olarak medya okuryazarlığı, ders kitabı gibi genel bilgi kaynaklarına alternatif olarak, öğretmenin kitle iletişim araçlarını kullanma yeteneğini içermektedir. Bilgi kaynaklarına ulaşmanın ve bilgi elde etmenin, öğretmenler, eğitimciler, veliler ya da öğrenciler için değişik yolları vardır. Bu konuda uzmanlara danışılabilir, kitaplar ya da makaleler incelenebilir, benzer deneyimi olanlara sorulabilir ya da gözlemlenebilir, geçmiş deneyimlere bakılabilir ya da sezgilere dayanılabilir. Uzmanların yanılabilmesi, kaynak dokümanların güvenilir olmayan bilgileri içermesi; meslektaşların deneyim yetersizliği ya da yanlış anlaşılımları nedenleriyle, bu tür yaklaşımlar, her zaman güvenilir olmayabilirler. Bu nedenle bilimsel yöntem, bilgiye ulaşmanın en doğru ve güvenilir yoludur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 2).

Bilimsel yöntem, iki temel sürece sahiptir; olgusal süreç ve kuramsal süreç. Olgusal süreç, betimleme olarak da tanımlanmakta ve bütün bilim kollarında ilk aşamayı oluşturmaktadır. Araştırma konusu olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmeyi amaçlamaktadır. Betimleme aracı olarak bilim, gözlem, deney ve ölçme gibi işlemleri kullanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 7).

Eleştirel bir kuram yaklaşımı açısından medya, okunması ve eleştirel biçimde analiz edilmesi gereken bir boyutta ele alınmaktadır. Bu şekilde bireyin gizli varsayımlarının açığa çıkarılması, ilgili ve ilgisiz bilginin ayırt edilmesi, önyargıların tanınması, gerçek ile görüş arasındaki farkın anlaşılması ve kitle iletişim aracının gücünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Seefeldt (1989), medya okuryazarlığının öğrencilere kazandırılmasındaki asıl amacın, toplumsal konuları kavrayan ve sosyal sorunlarla ilgili makul görüşler geliştirebilen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Etkin bireyler yetiştirmekte, güncel olayların izlenip anlamlandırılması yeteneğinin büyük katkı sağladığı, öğrencilerin kendilerini daha yetkin görmelerine ve kendi yaşamlarının kontrolünü ellerinde bulundurduklarını hissetmelerine yol açtığı bilinmektedir.

Potter (2005), medyanın mesajlarının farkında olarak ve onlarla bilinçli bir biçimde etkileşimde bulunularak, kısaca medyayı etkili bir şekilde kullanarak

medya okuryazarlığına sahip olabileceğini belirtmektedir. Bilginin kazanılması ve yapılandırılmasında, duygusal, bilişsel, ahlâki ve estetik boyutların olduğunu ve boyutların hepsine ait bilgi sahibi olan bireyin, kendi özelliklerinin ve eksikliklerinin farkında olmasına, medya mesajlarını değerlendirmesine olanak sağladığını bildirmektedir.

MEB ve RTÜK tarafından 2007 yılında yapılan 6-17 yaş arasındaki çocuk ve gençlere yönelik araştırma sonuçlarına göre, günde ortalama 3-4 saat televizyon izledikleri, okul dışındaki etkinliklerinin başında televizyon izlemeleri olduğu belirlenmiştir. Chapin'a (2006) göre, öğrencilerin bu şekilde televizyon karşısında zaman harcamalarının, şiddet içeren programların çoğunlukta olması nedeniyle, şiddet içeren ve duyarsız davranışların benimsenmesine ve çocuklarda bu davranışlara sahip olma yönünde eğilimleri artmaktadır. Deveci ve Çengeci (2008)'nin araştırma sonuçlarından, öğrencilerin bir bölümünün, TV'deki film ve dizilerde yer alan şiddet türleriyle çevrelerinde sıklıkla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu durumda, çocuklara medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim döneminden itibaren kazandırılmasıyla, öğrenciler, televizyon programlarını seçerek izleyebilirler. Kellner ve Share'e (2005) göre, eğitimde yeni ele alınmaya başlanan medya okuryazarlığı konusunda, öğretmen eğitiminde gereken düzeyde yer verilmemekte ve halen üzerinde tartışılmaya devam edilmektedir. Ancak, ilköğretim ve öğretmen yetiştiren bazı alanlarda medya okuryazarlığı çalışmalarına da rastlanmaktadır. Hamot, Shiveley ve VanFossen (1997) tarafından yapılan çalışma sonuçlarından, ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığını daha çok teknik anlayış olarak ele aldıkları anlaşılmıştır (Deveci ve Çengelci, 2008, s. 28).

Medya okuryazarlığı ile ilgili tanımların ortak noktası; etkisi altında kalınan medya mesajlarını belli bir süzgeçten geçirip yorumlamak ve onları eleştirel bakış açısıyla değerlendirmek gerektiğidir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı konusunda bireylerin bilinçlendirilmesi için medya okuryazarlığı eğitimin ön plana çıktığı söylenebilir. Çetinkaya (2008) medya okuryazarlığının bir ayağını eğitimin oluşturduğuna, bunun için de medya ve eğitimin bir bütün olarak ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Dünyanın tüm gelişmiş ülkelerinde

medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı dersleri, çeşitli seviyelerde okullarda ders olarak okutulmaktadır. Bu dersler, ya doğrudan öğretim programlarında yerini almakta (İngiltere, Fransa, ABD, vb.) ya da Kanada'da olduğu gibi öğretim programındaki ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık, vb.) okutulmaktadır. Ülkemize bakıldığında ise medya okuryazarlığının diğer ülkelere göre gecikmeli olarak gündeme geldiği görülmektedir. RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde imzalanan işbirliği protokolüne göre, 2006–2007 öğretim yılında beş ilköğretim okulunda pilot olarak başlatılan medya okuryazarlığı dersi, 2007-2008 öğretim yılından itibaren Türkiye'nin 81 il genelinde ilköğretim okullarında 6, 7 ya da 8. sınıfların birinde okutulmak üzere seçmeli ders olarak programa girmiştir. İlköğretimde ders olarak okutulmaya başlanması, medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara hız kazandırmış, çeşitli tartışmalara ve değerlendirmelere de öncülük etmiştir. (Som ve Kurt, 2012, s. 106).

Okuma eylemi birçok etkenle ilişkili olduğu için bu eylemin küçük yaşlardan itibaren alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Özgür, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerden oluşan bir toplum oluşturabilmek için öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme gibi birçok becerinin kazanılmasına yardımcı olan okuma eyleminin hayat boyu bir öğrenme kaynağı olarak kullanılması, bir alışkanlık haline alması gerekmektedir. Bu amaçtan hareketle başta aile olmak üzere eğitimin her aşamasında okumaya gereken önem verilmelidir. Gönen (2007), bilginin sağlam temeller üzerinde sosyal yapıyı geliştirmesi ve toplumu ileriye taşımasının bireyin entelektüel gelişiminin temelini oluşturan okuma ile mümkün olacağını belirtmiştir.

Bayram (1990)'a göre göre, okuma alışkanlığı, okuyucunun, okumayı, hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir.

Bircan ve Tekin (1989)'e göre, okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sistemi içinde kazanılan bir beceridir. Öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi

edinmemişlerse yetişkinlik döneminde kazanmaları oldukça güçtür. Bu nedenle eğitim sistemi öğrencilerine doğru okuma, hızlı okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırabileceği gibi, öğrencilerini araştırmaya yöneltmek, öğretmen ve ders kitabı dışı, bilgi kaynaklarına yöneltebilir. Öğrencilerine araştırmacı bir özellik, bir başka anlatımla kendi kendine öğrenmeyi öğreten bir sistem yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığının temellerinin atılmasına katkıda bulunur. Bireylere temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitim basamağı ilköğretimdir.

Brant (2003)'a göre, okuma alışkanlığı kazanmış bireyler önemli niteliklere sahip olsalar da gelişen teknoloji dünyasında okuma alışkanlığı bazı faktörlerden olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Televizyon, radyo, VCD, DVD, bilgisayar ve internet bunlardan bazılarıdır. Özellikle bilgisayar ve internet okul çağından itibaren sosyal hayatın vazgeçilmez bir unsuru olmaya başlamıştır. Ancak bu araçlar bireylerin ve dolayısıyla toplumların yaşamına olumlu etkiler yapmakla birlikte okuma alışkanlığı üzerinde etkili olmakta ve okumaya ayrılacak sürenin azalmasına neden olabilmektedir.

Okuma alışkanlığı, bireyin bir zevk kaynağı ve gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı düzeyleri şöyle gruplanabilir:

- Zayıf okuma alışkanlığı: 2 ayda 1 kitap ve daha az okuma
- Orta düzey okuma alışkanlığı: Ayda 1 kitap okuma
- Güçlü okuma alışkanlığı: Ayda 2 kitap ve daha fazla okuma (Yılmaz, 2012, s. 209).

Okuma alışkanlığının temeli ilköğretim döneminde atılmaktadır. Okuma alışkanlığı bu dönemde yerleşmezse ilerideki dönemlerde bu alışkanlığın kazanılması çok daha güç olacaktır. Okuma alışkanlığının kazanılması, bireylerin kitaba ulaşmaları, zaman içinde ilgi duydukları alanları belirleyerek bu yönde kitap seçmeleri ve kitap okumaya ayırdıkları zamanın artmasıyla sağlanabilir. Ancak bu aşamaların gerçekleşmesi için çevreden olumlu

yönlendirmelerin olması da gerekmektedir. Çevresel faktörler ve kişisel farklılıklar okuma alışkanlığı üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Her bireyin farklı anlamlandırma yapısı ile okul, aile ve arkadaş çevresinin birbirinden bağımsız tutumları, okuma alışkanlığının yönünü belirlemektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılması aşamasında bütün etkenlere dikkat etmek gerekmektedir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında bireylerin ilgilerinin birinci derecede önemli olduğu bilinmektedir. Bireylerin okumaktan hoşlandığı türler ve konular, okuma süreleri, yani okuma eğilimleri farklılık gösterebilir. Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde bireylerin bu eğilim ve ilgilerinin dikkate alınması, okumanın kısa sürede alışkanlığa dönüşmesine yardımcı olacaktır. (Demirer, Yıldız ve Sünbül, 2011, s. 1030).

Okuma alışkanlığını bireylere kazandırılması sürecinde, bireyin okumaktan zevk almasının ve okumaya karşı bir düşkünlüğe sahip olmasının sağlanması önem taşımaktadır. Böylece, okuma alışkanlığına sahip bireyin, bunu bir yaşam şekli haline dönüştürmesi sağlanacak ve hem çevresine hem de gelecek nesillere örnek olması ve bu yöndeki eğilimin artması açısından önemli bir rol oynayacaktır.

İngiltere'deki 8000 ilkokul ve ortaokul öğrencisinin üzerinde yapılan araştırma, bazı kişilerin okumayı tercih ederken diğerlerinin tercih etmeme nedenleri üzerinedir. Bu çalışma gösteriyor ki zevk için okumanın çocuklar üzerinde sayısız faydası vardır. Ne var ki araştırma bulgularından birisi de bu sayısız faydaya rağmen öğrencilerin zevk için okumalarında azalma gözlemlenmektedir. Şu an işlerlikte olan okuma üzerine mevcut politikalar ve okumanın getireceği sayısız açık fayda, okulda ve evde okumadan zevk alma konusuna daha çok ilgi gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Clark ve Foster, 2005, s. 2). OECD'nin 2002 yılına ait verileri gösteriyor ki çocuğun zevk için kitap okuma alışkanlığı kazanmış olması eğitim hayatındaki başarısında ailesinin sosyo-ekonomik durumundan daha önemlidir. Bu nedenle zevk için

okuma eğitim standartlarını yükselten ve sosyal dışlanmayla mücadelede önemli bir yol olabilir (Clark ve Rumbold, 2006, s. 6).

Okuma düşkünlüğünü ilerleten bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin durumu, bu konuda bildiklerimizi ortaya koymaktadır. Öğretmenler genellikle bunu gerçekleştirmekte çok iyi pozisyona sahiptirler. Öğretmenlerin, çocukların okuma düşkünü insanlar olma yolunda önemli etkilerinin olmasının yanı sıra, öğrencilerin okumaya yönelik motive edilmeleri ihtiyaçlarının olduğunun bilincinde oldukları görülmektedir (Applegate ve Applegate, 2004, s. 555).

Öğretmenliğe hazırlayan programa sahip fakülteler, akademik hazırlık yapan çoğunluğa sahip öğrencilerinin tümünü hararetli okuyucular olarak görememektedirler (Applegate ve Applegate, 2004, s. 561).

Ülkeye öğretmen yetiştiren kurumlar olan Eğitim Fakültelerindeki öğrencilerin öğretmen adayı olması ayrı bir hassasiyeti de beraberinde getirmektedir. Bu açıdan Yüksek Öğretim Kurumu, 21. yüzyılın öğretmen adaylarından beklentilerini gerçekleştirebilmek için 2006 yılında eğitim fakülteleri müfredatlarında ciddi bir değişikliğe gitmiştir. Yeni programlarla, Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporundaki öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve profesyonel öğretmen yetiştirilmesi hedefi benimsenmiştir. Raporda profesyonel öğretmen; “öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı bilgiyle yoğrulmuş; etkili öğretme, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin geçerli deneyimlere sahip; özerk, yetkin, öğrencileriyle ilgili, eleştirel yapısı gelişmiş, entelektüel; öğretmenlik mesleğiyle ilgili özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alan; meslek etiğini benimsemiş kişiler” olarak tanımlanmıştır. Bu durumda, profesyonel öğretmen tanımlamasındaki özellik ve kabiliyetlere sahip olabilmenin, okuma alışkanlığı ve kültürü edinmiş olmaya bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Üniversiteler öğrenciyi hazır bilgiyi tüketen değil; araştıran, bilgi üreten, tartışan, sorgulayan bireyler olarak yetiştirmekle yükümlüdür. Dolayısıyla toplumun geleceğine yön verecek bu bireylerin söz konusu becerileri edinmelerinde okumaya daha çok

yönlendirilmeleri beklenir. Ancak yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin de iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015, s. 145).

Öğretmen yetiştiren fakültelerin, okuma alışkanlıklarını geliştiren deneyime ve modele sahip öğretmen adaylarını yetiştirecek özel bir yükümlülüğe sahip olmalarına rağmen, okul çevreleri, mevcut öğretmenlerin de okumanın estetik bir yönünü ortaya koymadıklarını düşünmektedirler. Bunun nedeninin, okuma düşkünlüğüne sahip olmayan çoğu stajyer öğretmenlerin, öğretmen olmalarında herhangi bir engele sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Applegate ve Applegate, 2004, s. 561).

Kitap okuma davranışını etkileyen pek çok sebepten biri de motivasyondur. Kitap okuma, öğrencileri yapmak ile yapmamak arasında tercihe yönelten ve çaba gerektiren bir beceridir. Bu çaba, motivasyonu zorunlu kılmaktadır. Motivasyon, karmaşık bir kavramdır ve her öğrenci aynı etkinlikle güdülenemez. Graves, Juel, Graves ve Dewitz (2011, s. 50)'ne göre, gerçek bir öğrenmeden söz edilebilmesi için öğrencilerin, öğrenenler olarak kendileri, okulda başarılı olma yetileri, kendilerinin, öğretmenlerinin ve okullarının belirlediği öğrenim hedefleri hakkında olumlu tavırlara sahip olmaları gerekir. Slavin (2013) ve Selçuk (2007), motivasyonu, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçiren, bu hareketi sürdürmesini sağlayan ve hareketin yönünü belirleyen bir dürtü olarak tanımlamaktadır.

Bazı öğrenciler okula yoğun bir öğrenme isteği ile gelmektedirler. Bu öğrenciler öğrenmeye ve ders çalışmaya karşı içsel bir motivasyona sahiptirler. Onlar için övgü ve tasvip etme yeterlidir. Diğer yandan öğrenmeye daha az ilgisi olan, hemen pes eden ve okulda olmaktan mutlu olmayan öğrenciler de vardır. Öğretmen bu öğrencilere ilgi göstermek ve onların öğrenmeye dair motivasyonlarını yüksek tutmak için belli teknikler kullanmak zorundadır. Yaşça küçük öğrenciler için dışsal ödüller kullanılabilir. Olumlu pekiştireçler sayesinde öğrencilerin derse katılımı ve derste geçirdikleri başarılı deneyimler arttıkça, okumaya karşı olumlu tutumları da artmaktadır. Kendi başarılarının farkına

vardıkça da, içsel motivasyonları yükselmektedir. Okuma motivasyonu; okuma konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili olarak kişinin şahsi amaçlarını, değerlerini ve inançlarını kapsamaktadır. Motivasyonda öne çıkan özellik sürekli bir dönüşüm içinde ilgi, ihtiyaç ve çabadır. Çocuğu okumak için harekete geçirecek, eğitim yaşamı boyunca başarıyı tattıracak, onu okuma etkinliğiyle meşgul edecek gücün belirlenmesi önemlidir. Okuduklarını rahatlıkla anlayabilen iyi okuyucuların okumaya yönelik motivasyonu yüksektir. Okuma motivasyonu yüksek olan birey, okuma etkinliğini sonuna kadar sürdürebilir. Okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin aksine arkadaşlarıyla kitap paylaşmak, bir kitap üzerinde tartışmak, bir dergiyi takip etmek, kütüphaneye gitmek ya da kitap satın almaktan hoşlanmamaktadırlar. Bu öğrenciler kitabı okumaktansa, bir başkasından dinlemeyi ya da varsa filmini seyretmeyi tercih etmektedirler (Katrancı, 2015, s. 51).

Motivasyon, okuma becerisinin kazanımına ve kullanılmasına katkı sağlayan birbiriyle etkileşimli, oldukça karmaşık etmenlerden sadece birisidir. Bununla birlikte, son 15 yılda, okuma araştırmacıları arasında, hatırı sayılır haklı bir ilgi artışına yol açmaktadır. Günümüzde neredeyse tüm okuma uzmanları, hem becerinin, hem de iradenin, okunan metnin mevcut kaynaklarından geniş ve derin anlamlar çıkaracak büyüklükte bir ilgiye sahip ve düzenli bir şekilde okuma alışkanlığı olan, ideal bir okuyucunun, temel özellikleri içerisinde düşünülmesi gerektiği konusunda, fikir birliğine varmışlardır.

Guthrie ve Anderson (1999)'a göre bazı okuyucu uzmanları, ideal okuyucuları; kendi amaçlarına yönelik, çeşitli konularda düzenli bir şekilde ve şevkle okuyan okuma düşkününü kişiler olarak tanımlamaktadırlar. Okuma düşkününü yapan motivasyon, özel bir inceleme konusudur (Metsala ve McCann, 1997). Çünkü, motivasyon, bir öğrencinin okuyacağı miktarla ilgilidir. Bu bulguların hepsi, bir bireyin okuma miktarının, okumakla elde ettiği kazanımlarla ve hatta metnin kapsamının genişletilmiş düzeyiyle ilgili olması nedeniyle çok önemlidir.

Okuma düşkünlerini diğerlerinden ayıran bir unsur da, kişiye özgü motivasyondur. Kendine özgü motive olan okuyucular, okuma hatırına okumakla meşguldürler ve kendi meraklarını gidermekten zevk alırlar. Okuma düşkünleri, diğer öğrencilerden daha fazla okuma miktarına sahip olmaları ve okumanın kazanımlarına daha fazla sahip olmaları nedeniyle, okuma düşkünleri ile özlerinde okumaya eğilimli kişiler arasında benzerlik bulunmaktadır. Ayrıca, okuma ile ilgili standart testlerden daha iyi sonuçlar alırlar ve okullarında daha iyi derecelere sahiptirler. Kişiyeye özgü motivasyonun diğer bir boyutu da, etkin bir tam okuma modelinin ve okuyucunun okumayla ilgili hedef ve stratejilerini etkileyen bir inanç sisteminin varlığıdır (Applegate ve Applegate, 2004 s. 554).

Zevk için yapılan okumaları araştırma amacı ile yapılan çalışmada, okuma becerisi ve okuma zevkine sahip olanların, diğer kazanımlarıyla beraber bu özellikleri sayesinde elde ettikleri yeterliliklerin önemi ele alınmıştır. Okuma, kişisel gelişimde, sosyal, kültürel ve toplumsal hayatta önemli bir geçiştir (Holden, 2004). Okuma, bize, bizim yaşantımız dışındakileri, tarih, sosyal bilimler, dil, fen bilgisi, matematik gibi okulda öğrenilmesi gerekli birçok konuyu öğrenmemize olanak sağlar (Lyon, 1997). Kültür Sanat ve Medya Bölümüne (2003) ve Uluslar Arası Okuma Derneğine göre, okuma, bütün kültürlerde ve sosyal etkinliklerde ön koşuldur (Moore, Bean, Birdyshaw ve Rycik,1999; Clark ve Rumbold, 2006, s. 5).

Okumaya karşı motivasyon 'yaptıkça deneyim kazanma döngüsü' olarak tanımlanan Matthew (Stanovich, 1986) etkisi olarak düşünülebilir. İyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidirler, çünkü onlar, okumaya hedeflenmişlerdir. Bu, onları, daha gelişmiş bir kelime haznesine ve daha üstün yeteneklere yönlendirir. İyi ve kötü okuyucular arasındaki uçurum giderek artar. Aynen tekrarlanan ilişki, okuma, dinleme, yazma becerilerinin hepsine yansır (Clark ve Rumbold, 2006, s. 14).

Birçok öğretmen, okuma konusunda çok istekli okuyucu değildir. Bu isteksizlik durumu öğrencilerine de yansıyabilir. Okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı elde etmede motivasyon bir çok etkileşimi olan karmaşık bir etkidir. Son 15

yılda okuma üzerine yapılmış birçok araştırmada, motivasyon konusu, daha fazla ilgiyi hak ettiğini göstermektedir. Arzulanan ideal okuyucuyu, hemen hemen okuma ile ilgili uzmanların birçoğu, yetenek ve isteğin bir arada toplanması olarak ifade eder. Geniş ilgi alanı içerisinde, mevcut kaynakları, derinlemesine ve geniş bir şekilde örneklendirebilen okuyucunun, düzenli okuma alışkanlığı konusunda ilgili olduğu söylenebilir (Applegate ve Applegate, 2004, s. 554).

Kısaca belirtmek gerekirse, okuma alışkanlığını etkileyen toplumsal etkenler o ülkedeki eğitim yapısı, kültür (yaşam tarzı), ekonomik koşullar, medyanın tutumu, düşünce özgürlüğü ile ilgili durum ve kütüphanelerin etki ve gelişmişlik düzeyidir. Bunun dışında okuma alışkanlığında etkili olan kişiler sırasıyla aile (anne, baba, kardeşler), öğretmen, yakın çevre, arkadaş gurubu ve kütüphanecidir. Okuma alışkanlığını etkileyen bireysel etkenler ise şöyle sıralanabilir.

- Okuma konusunda anne ve babanın modeliği,
- Evde bir kitaplık ve okuma atmosferi,
- Bebeklik ve çocukluk döneminde anne babanın çocuğa kitap okumaları ve çocuğun okudukları üzerine onunla konuşmaları,
- Ailede genel olarak sosyal kişiliğin desteklenmesi,
- Öğretmenin modeliği ve teşviki,
- Kitapçı ve kitap fuarları ziyareti,
- Okuyan bir arkadaş çevresi,
- Okumanın ödüllendirilmesi,
- Kütüphane kullanımının geliştirilmesi şeklindedir.

2.2. OKUMA ALIŞKANLIĞI VE ÖĞRETMEN

Yalçın (2006: 54), okuma alışkanlığının çocuklarda okuma eğitiminin planlı ve sürekli bir biçimde 15 yaşına kadar devam ettirilmesi halinde oluşabileceğini belirtmiştir.

“Bu okuma alışkanlığının temelinin atılmasında özellikle ilköğretim öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Okuma alışkanlığının özellikle Türkçe derslerinde yararlı ve etkili olduğu ve bu alışkanlığı kazandırma sorumluluk ve uğraşının sadece Türkçe öğretmenlerine bırakılması yanlıştır” (Yılmaz, 1992, s. 6).

Okuma alışkanlığı, tüm derslerde kazandırılabilir sadece Türkçe dersleri ile ilgili ilişkilendirilerek sınırlandırılmamalıdır.

Suna (2006)'ya göre, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın öğretim değil bir eğitim sorunu olarak değerlendirilmesi nedeni ile tüm alan ve sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada eşittir.

Sağlam, Suna ve Çengelci (2008)'ye göre, öğretmenler, topluma yön verecek olan bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir çünkü eğitimciler öğrencilerin okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum geliştirmelerinde büyük oranda etkilidirler. Bamberger (1990: 48)'e göre ise, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları öğretmenin eğitimci kimliği ile ilgilidir. Öğretmenin öğrenciye eğitimin her alanında ve her kademesinde model olması ve iyi bir rehberlik yapmasını gerektirir. Öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmeleri, güdülemeleri ve desteklemeleri, aynı zamanda da onlara okumaya dönük tutum ve davranışları ile örnek olmaları çok önemlidir.

Tosunoğlu (2002, s. 556-558) tarafından yapılan araştırmaya göre, %70,7'lik yüksek bir oranla öğretmenlerin çocuklara kitap okuma düşüncesini aşılama en büyük etkiye sahip oldukları ayrıca öğretmenlerin %33,0 oranla öğrencilere ilk kitaplarını veren kişiler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerini seviyelerine uygun kitaplarla tanıştırmaları onları okumaya teşvik edebilmesi öncelikle kendilerinin kitaplarla iç içe olmasını ve yayınları takip etmesi zorunlu kılar. Kısacası öğretmenlerin okumaya ilişkin olumlu tutumları ve düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmalarını

gerekmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada her şeyden önemli olan öğretmenlerin kendilerinin güçlü okuma alışkanlığına sahip bireyler olmaları gerekmektedir. (Bozpolat, 2010, s. 413).

Stajyer öğretmenlerin çoğu okumaya hevesli kişiler değildirler, bu düşkünlük zafiyeti öğrencilere de sirayet etmektedir (Applegate ve Applegate, 2004 s. 554).

Halbuki toplumun gelişmişlik düzeyinin göstergesi olan kitap okumak, sürekli olarak geliştirilmesi gereken bireyin düşünce yetisini artıran gelişimine olumlu katkı sağlayan önemli bir etkidir. Bireylerin, içinde yaşadığı çevreyi anlayabilmesi, uyum sağlaması kitap okumayı alışkanlık haline getirmeleri önemlidir bu yüzden öncelikle, öğretmenlik mesleğini sahip olacak kişilerin kitap okuma konusuna daha da çok eğilmeleri gerekir (Kılıç, 2014, s. 87).

İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfına devam eden Adnan Menderes (n=230) ve Uludağ Üniversitesi (n=235) Eğitim Fakültesinde eğitim alan öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının düşük bir seviyede olduğu görülmüştür. Türkçe ile ilgili dersler başta olmak üzere öğretmen adaylarına kitap okuma, inceleme ve eleştirme projeleri ve ödevleri verilmesinin gerektiği görülmüştür. Özellikle ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin kitaba ulaşma olanakları göz önünde bulundurulduğunda üniversite kütüphanelerinin çalışma saatlerinin öğrencilerin daha etkin faydalanabileceği şekilde yenilenmesi gerektiği öğretmen adaylarının okudukları kitapları temin etmek için genelde kütüphaneden ve arkadaş çevresinden yararlanmaları nedeniyle son derece önemlidir. Ayrıca üniversite ve fakülte kütüphanelerinin zenginleştirilmesi, işlevlerinin artırılması öğretmen adaylarını okumaya yönlendirici seminerler ve konferanslar düzenlenmesi, kitap tanıtım ve edebiyat günlerinin, yazar söyleşilerinin yapılmasının faydalı olacağı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının tercih ettikleri materyal türleri de araştırılmıştır. Bilimsel ve kişisel gelişime katkı sağlayacak kültür kitapları, bilimsel içerikli kitaplar, bilim-teknik dergileri en az tercih edilen materyaller olmaları nedeniyle bu konuda öğretmen adaylarının bu tür kaynaklara

ulaşmalarını sağlayacak olanakların oluşturulması ve konuyu önemi ile ilgili bilinçlendirilmeleri gerektiği tespit edilmiştir. (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010, s. 475-476).

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerine etkilerine ilişkin birçok araştırma vardır. Bu araştırmacıların elde ettikleri sonuç; okuma alışkanlığı kişinin performansını bilgi düzeyini etkileyerek bilişsel algısında daha üst yetilere ulaşmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra araştırmacılar şu gerçeği gözler önüne sermektedir; okuma alışkanlığı, öğretme etkinliğinin kalitesini, öğretmeye karşı isteği ve arzusunu arttırmaktadır. Yapılan çalışmaların sonucunda görölmektedir ki, her hangi bir konu ile ilgili mücadele içerisindeki okuyucunun sıçrama tahtası, okumaya olan ilgisidir ki bu durumda, zaman zaman ilgisi ve dikkati toparlanır. Hedefe kilitlenmiş dikkate sahip kişi, istekle okuduğunda, bu ilgi, niteliksel derinlik veren verimli bir stratejiye dönüşür (Vig ve Sharma, 2014, s. 86).

“Bizler yetişkinler olarak örneğin gazete okuyabilir, ailemizle haberler ve popöler konular üzerine konuşabilir, gezilecek yerler ile ilgili bilgi veren internet sayfaları ve kitapları arayabilir, kitap kulüplerine katılıp fikir alışverişinde bulunarak okuma faaliyetlerinde bulunabilir ve hayatımızı kaynaştırabiliriz. Hatta alışanlara okumaları için kitaplar sağlayabilir, öğle aralarında okuma kulüplerine gidebilir, çalışanların eğitimi için destek personel ile çalışanları destekleyebiliriz. Bu yol, sadece okuma repertuarımızı genişletmemizi ya da okuma dersleri verebilmemizi sağlamaz, aynı zamanda okumaya ilişkin derin memnuniyetimiz, etkileşimli okuma yaşantılarımıza da etki eder” (Cremin, 2011, s. 17).

Peel, (2000) tarafından belirtilen, İngiltere’de öğretmenlerin derin bir edebiyat sevgisiyle mesleğe başladıkları, diğerleri ile bu duygularını paylaşmaya oldukça hevesli oldukları izlenimi gündemde yer almaktadır. Fakat Hopper (2005), mesleğe yeni başlamış bir edebiyat öğretmeninin, 21. yüzyılın okuyucularını destekleyecek konu ile ilgili uygun bilgiye sahip olup olmadığını sorgulamaktadır. Bu durumda, sorgulanması gereken, öğretmenler olarak,

eğitim verdiğimiz genç insanların iyi vakit geçirmek amaçlı okul dışında neler okumaktan hoşlandıklarından ne derece bilgi sahibi olduğumuzdur (Cremin, 2011, s. 11).

Öğrenmenin ve öğretmenin birikimli doğası gereği, öğretmen, sürekli okuyarak, okuma sürecine artılar katmalıdır. Bu süreçte okuma ve ilgi arasındaki bağ, olumlu ve önemli tutulur ise kendisini devam ettirebilir (Vig ve Sharma, 2014, s. 87).

Öğretmen okuma eğitiminin en temel yapı taşıdır. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ve becerilerinde öğretmen güçlü bir etkiye sahiptir. (Collins, 1996; Garrett, 2002). Öğrencilerin öğretmenleri kadar okuryazar olabileceği göz önüne alındığında, (Hill ve Beers, 1993) öğretmenin kendisinin okuma alışkanlığına sahip olmaması, öğrencisine de sürekli ve düzenli bir okuma alışkanlığı kazandırması mümkün görülmemektedir (Benvides, 2006). Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki durumlarına ilişkin yapılan araştırmalarda (McNinch ve Steelmon, 1990; Olson ve Gillis, 1983), öğretmen adaylarının güçlü okuyucular olmadıkları ve okuma ilişkin olumlu tutumlarının olmadığı görülmüştür. Türkiye’de ise, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile ilgili yapılan çalışmalarda (Gecgel ve Burgul, 2009; Gömlüksiz ve Telo, 2005; Sağlam ve diğerleri, 2008) önemli sonuçlara ulaşılmıştır; geleceğin öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının yeterli olmadığı, yeterince okumaya zaman ayırmadıkları ve okuma konusunda başarısız buldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları, güçlü okuma alışkanlığına sahip olmalıdırlar. Cunningham ve Stanovich’e (1997) göre, okuma becerisinin erken yaşlarda kazanılması, bireyin okuma becerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen adaylarının küçük yaşlarda kitapla tanışmamaları sonucunda, okuma kültürüne sahip olmamalarına neden olmakta ve üniversite öğrenimleri süresince daha fazla çaba sarf etmelerini gerektirmektedir. Yılmaz, Köse ve Korkut (2009), üniversite dönemini, okuma eyleminin en yoğun şekliyle yer aldığı dönem olarak belirtmektedirler. Öğretmen adayını, sadece derslerini çalışarak, ezberleyen bireyler olmalarından ziyade, araştırmacı, tartışabilen, düşünce üretebilen ve

sonuçta öğrenen birey olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu durumda, sağlıklı toplumlar için vazgeçilmez bir husus olan okuma alışkanlığı, topluma bu konuda yön verecek olan öğretmen adayları için daha fazla önem taşımaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin ülkenin aydın bireyleri olmaları ve gelecek nesilleri yetiştirmekle görevli olmalarıdır. Okuma becerisi, öğretmen adayları için kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının kitaplara yönelik yaklaşımları, okumaya ilişkin olumlu tutumları, öğrencilere örnek olmaları açısından büyük önem taşır.

Sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması maksadıyla, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, 151 sınıf öğretmeni adayı ve Aydın il merkezinde görev yapmakta olan 203 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmanın sonuçlarında; bayan sınıf öğretmenleri ve adaylarının, erkek katılımcılara göre daha yüksek okuma ilgi ve alışkanlıkları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının “orta” düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların sırasıyla, gazeteleri, sanat kitaplarını (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergileri, kültür kitaplarını (deneme, vb.), bilimsel kitapları, bilim teknik ve mizah dergilerini en çok okudukları anlaşılmıştır. Öğrenciler, ayda ortalama 1,9 kitap ve 2.2 dergi okurken, öğretmenlerin 1.5 kitap ve 2.1 dergi okudukları belirlenmiştir. Katılımcılar, kitap fiyatlarının yüksek olması, zaman bulamaması ve yorgun olma nedenlerini öne sürerek, yeterince kitap okuyamadıklarını bildirmişler, okumaya olan ilgileri ile bir ayda okunan kitap, dergi ve edindikleri kitap sayısı arasında anlamlı bir bağ olduğu belirlenmiştir (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011, s. 155).

Günümüzde eğitimin gittikçe artan sorunlarla yüzleşmesi, sınıf öğretmenlerinin sadece bir uygulayıcı olmalarını değil, aynı zamanda konusunda uzman olmalarını da gerektirmektedir. Bilgideki hızlı bir patlamayla, müfredat programında, okulun organizasyonunda, eğitim yöntem ve malzemelerinde, öğretime ilişkin araştırmalarda ve çocukların büyüme ve gelişimlerindeki sürekli gelişmeleri takip etmekte sıkıntı çekilmektedir. Bu durum özellikle değişik

müfredat konularında bilgilendirilmesi gereken ilkokul öğretmenleri için oldukça zor bir görevdir (Cogan ve Anderson, 1977, s. 254).

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu okumaya karşı olumlu tutum ile öğretimin etkinliği arasındaki güçlü bir bağ olmasıdır. Sonuçlar gösteriyor ki düşük okuma düzeyi olan öğretmenler öğretimde de etkisiz olma eğilimindedirler. Bu durum Nijerya'da öğretmen eğitim faaliyetleri için uzun vadede anlamlar içermektedir (Popoola, Ajibade ve Etim, 2010, s. 149).

PISA'nın (Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı) 41 ülkeyi kapsayan bir araştırma yapmış ve bunun sonucunda, Türkiye, okuduğunu anlama alanında 441 puanla 33. sırada yer almıştır. Bu konuda maalesef Uruguay ve Tayland'daki duruma yakın bir sonuç ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin diğer bir araştırmaya (Yılmaz, 2002, s. 447) göre, Ankara'daki ilköğretim öğretmenleri arasında (%37,8) hiç okumayanların büyük çoğunluğu oluşturduğu, bunu az okuyanların (%30,7), orta sıklıkta okuyanların (%22,8) ve sık okuyanların (%8,7) izlediği belirlenmiştir.

Okuma alışkanlığı kazandırılmasında eğitim sisteminin mevcut eksikliklerinin yanı sıra daha birçok etken mevcuttur. Bunlar okuma metinlerinden yazarlarına, ailenin okuma ilişkin tutumundan kendilerinin kitap okuyup okumamasına, sosyo-ekonomik duruma, okumaya ayrılan süreye öğretmene kadar geniş bir yelpaze içindedir. En temel eğitim basamağı olan ilköğretimde sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluk, öğrencilerini farklı türde eserlerle buluşturmak, kişiye özel okuma materyallerini seçmek, öğrencilerin kendileri için doğru ve bilinçli seçimler yapmalarına ve farklı hedeflere ulaşmaları için okuma becerilerini arttıracak faaliyetleri geliştirmelidir. (Arıcan ve Yılmaz, 2010, s. 497).

Draper, Barksdale-Ladd ve Radencich (2000), gelişmiş ülkelerdeki okuma alışkanlığı sorununa öğretmenlerin okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmasında paylaştığı diğer birçok çalışma ile kendi araştırma bulgularını da sunarak bu ülkelerdeki varlığına dikkat çekmektedirler. Özen (2001), Türkiye'de yapılan bir araştırmanın çarpıcı sonuçlarını araştırmasında paylaşmıştır. Öğretmenler

%8'lik bir oranla hiç kitap okumamaktadır. %39 oranında okuma alışkanlığı konusunda bilgi vermek istememektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ise daha az kitap okumaktadır. Bayram (2001: 20, 28) tarafından Türkiye'de yapılan bir başka araştırma sonucunda, eğitim alanındaki deneklerin %32'si içerisinde, %60,7'sinin okuma alışkanlıklarının olmadığını tespit edilmiştir.

Fakat Ankara'daki öğretmenlere yönelik araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlarda, genç öğretmenlerin daha çok kitap okudukları, yaş yükseldikçe okuma alışkanlığı düzeyinin de düştüğü, mesleğini bilinçli olarak seçen öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının olumlu biçimde etkilendiği ve genel olarak, öğretmenlerin ciddi bir okuma alışkanlığı sorununa sahip oldukları tespit edilmiştir (Yılmaz, 2002, s. 457).

Avrupa iş birliğinin, eğitim alanında, üzerinde büyük önem vererek yoğunlaştığı ve uzun zamandan beri gündeminde bulunan okumanın önemi; son on yıl boyunca, sürekli gündemin ana konusunu işgal edecek şekilde üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Bu çalışmalar kapsamında, okuryazarlığın ileriye götürülmesinin, 2002 yılındaki çalışma planında ve Eğitim Öğretim 2010 Çalışmaları kapsamında, Avrupa amaçları olarak tanımlanmasına karar verilmiştir. 2003 Mayıs ayında Başkanlar Konseyi, 15 yaş civarındaki öğrencilerdeki düşük okuma seviyesinin 2010 yılına kadar en az %20 azaltılmasını hedeflemiştir. Ancak, bu hedef gerçekleştirilememiştir ve son on yılda okuma ile ilgili değerlerde önemli bir gelişme olmamıştır.

Uluslararası Öğrenci Programının (PISA) gerçekleştirdiği son araştırmalar; Avrupa ülkelerinde, on beş yaşındaki her beş öğrenciden birisinin düşük okuma becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum Avrupa toplumları için yıkıcı bir potansiyel olmasının yanı sıra okuldan temel yazma becerilerini elde edemeden ayrılmış çocuklar iş piyasasının ve eğitim sisteminin karşısına sorun olarak çıkmaktadır (Teaching Reading in Europe, 2011, s. 3).

Yazıyı çevremizdeki her alanda gördüğümüze ve hayatımızda önemli bir yer tuttuğuna göre, hayatın her alanında okuma yazma ihtiyacı da artan en temel

yetenek durumundadır. Çok çeşitli okuma becerileri dijital okuma da dahil, kişinin özel ve sosyal hayatında başarıya ulaşmasında, toplumda bilgilenmiş ve aktif bir rol almasında, vatandaş olma haklarını kullanabilmesinde gereklilik gösterir. Bu yetenekler iş hayatına girmeye ve ilerleme kaydetmeye de temel oluşturur. Günümüz toplumunda yetersiz okuma becerilerine sahip olanlar sınırlı yaşam şanslarına sahiptir. İyi okuma alışkanlığı kazanmak 21. yüzyıl toplumunun en temel gereksinimidir (Teaching Reading in Europe, 2011, s. 6).

Esmee Fairbairn Vakfı ve UKLA tarafından kurulan Okuyucu Olarak Öğretmenler Projesinin en temel amacı özellikle okumada düşük başarıya sahip öğrencilerin istek ve gayretlerini artırma amaçlı öğretmenler, bilgi ve edebiyat ürünlerini kullanmayı sağlayarak bu çocukların başarısını arttırmaktır (Teachers as Readers, 2007-08, s.1).

Öğretmenlerin bilgi seviyesinin artması, kişisel gelişimleri ve alacakları destekler, pedagoji ile ilgili konulardaki eserleri ilgiyle okumalarıyla sonuçlanmakta ve okuma becerisinin kazanılmasındaki katkılarını da artırmaktadır (Teachers as Readers, 2007-08, s. 2). Okuma, öğrencilerin yazma ve düşünme becerilerini de hızlandırmaktadır. İyi öğretmenler öğrencinin her yönde gelişimi için onları cesaretlendirecek en küçük aracı bile kullanmalıdır (Staiger, 1979, s. 93).

Öğretmen eğitiminde uygulama, politika ve araştırma etkenlerini bir araya getirmeyi hedefleyen bir araştırma, bu üçlü çerçeve içerisinde öğretmen eğitimini etkili ve üretken çözümlerle zenginleştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmalarla desteklenmeyen öğretmen eğitimindeki uygulamalar ile öğretmen eğitiminin uygulama boyutundan habersiz olan araştırmalar arasında iletişim zayıf olabilmektedir. Ne zaman ki öğretmen eğitiminde araştırmalar ve uygulamalar arasında bir ilişki sağlansa bu sefer de politika belirleyiciler ile olan bağlantı zayıf kalmaktadır. Politika uygulayıcıları her ne kadar mevcut durumdan habersiz olsalar da öğretmen eğitimindeki mevcut olumsuz durumu bu üç bakış açısına yönelerek çözümleyebiliriz (Knight, Lloyd, Arbaugh, Edmondson, Nolan, McDonald ve Whitney, 2012, s. 5).

Birbiriyle etkileşimli dört faktör; öğrenci, görev, materyal ve öğretmen, okuma ve okuma talimatlarının irdelenmesi sonucunda ortaya çıkar. Çoğu zaman ortaya çıkan durum ise, öğrenciye, materyale ve göreve vurgu yapılırken öğretmenlerin odak noktasında olmamasıdır. Sınıf sayılarının azaltılması içerik alanlarındaki standart gelişmeleri gibi en son gelişmeler nitelikli öğretmenlere olan ihtiyacı daha belirgin hale getirmektedir. Ayrıca, öğretmen eğitimi ile mesleki gelişim hususları, bölgesel toplantılarda sürekli gündeme gelen konular arasındadır. Ulusal okuma panelinde, bu konuların görüşülmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda araştırmalar yapmak üzere bir alt grup kurulmuştur (Teacher Education And Reading Instruction, 2014. s. 5).

Sınıf öğretmenleri dahil, öğretmenlerin yeteri kadar okumadıkları konusunda birçok eğitimci hem fikirdir. Mesleki konular ya da genel edebi yapıtlar üzerine az okuma yapılıyor olması durumuna ilgisizlik ve okunacak kaynakların yeterli olmaması en yaygın olarak yapılan açıklamadır. Öğretmenler tarafından söylenen bir başka neden ise takip edilen birçok derginin derste ihtiyaç duyulan doğrudan hızlı bilgiyi sağlamada çok az etkili olduğunu ifade etmeleridir (Cogan ve Anderson, 1977, s. 254).

Yapılan bir araştırmada, branş öğretmenleri, öğrencilerine düşük okuma becerileri nedeniyle müfredattaki birçok konuyu öğretemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacının eğitim verdiği bu okulda öğrencilerin birçoğunun okuma düzeyi temel seviyeden düşüktür. Bunun arkasından gelen doğal sonuç konuları ile ilgili kaynakları okuyup anlayamayan çocuklardır. Tabii ki bu çocuklar müfredatı takip etmekte güçlük çekecekler ve bu durumla baş edemeyeceklerdir. Ortaokul öğretmenleri müfredatla baş edememenin öğrencilerde disiplin problemlerine yol açtığını bunun ise eğitimi daha karmaşık hale getirdiğini belirtmektedir. Düşük okuma becerileri öğrencinin geri kalmasına neden olduğundan bu durum sınavlarda başarılı olamayacakları olasılığını da beraberinde getirmektedir (Karr, 2011, s. 4-5).

Meslek eğitimi verilen derslerde, öğretmen adayları, mesleki dergilerde birçok bilgi alanları ile ilgili farklı bakış açılarıyla beraber, çok çeşitli eğitim felsefeleri

hakkında bilgi sahibi yapılırken, eğitimdeki en son gelişmeleri ve materyalleri takip edebilecekleri araştırma ve değerlendirme raporlarını dikkate almaları konusunda da teşvik edilmelidir.

Öğretmenler eğitim ile ilgili dergileri genelde somut fayda sağlama düşüncesi ile okumaktadır. Ne var ki, yayınlanan dergilerin çok az bir kısmı üniversitelerin yayınladığı dergilerdir. Sonuç olarak eğer yüksek eğitim personelleri görev başındaki sınıf öğretmenleri üzerinde daha çok etki bırakmak istiyorlar ise eğitim alanındaki dergilerin daha fazla makalelerle desteklenmesine özen göstermeleri gerekmektedir (Cogan ve Anderson, 1977, s. 258).

Öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin kurgu hikayelerle nasıl ilerleme gösterdiğini gözler önüne sermek maksatlı araştırmada, hikayelerin, okuyucunun dikkatini çekip kişisel bağlantılar kurmasını sağlarken, daha iyi neden sonuç bağlantıları kurabilmek sonucu olarak karşımıza çıktığını görüyoruz. D.T. Willingham, hikayelerin dört ana faydasını incelerken, iyi bir hikayenin, araştırılacak bilişsel, sosyal, fizik, eğitim, iletişim gibi yeni bir çok konuya kaynaklık ettiğini, kurgu hikayeler kullanmak için öneriler ve stratejilerin, yapısal alanlarda ilköğretim sonrasındaki sınıflar için de sağlandığını belirtmiştir (Thomas, 2006, s. 1).

Bir araştırma öncesi ve sonrası yapılan testlere göre çocuk edebiyatı ile ilgili bir çalışmaya katılmak öğretmen adaylarının okumaya karşı olan ilgilerini olumlu yönde artırmaktadır. Sadece okumaya karşı olan ilgide sayısal olarak bir artış değil aynı zamanda okumaya verilen değerde de bir artış gözlemlenmiştir (Warmack, 2007, s. 54).

Sever (2004: 17)'e göre, edebiyat, kişinin dil gelişimi ve anlama düzeyine uygun olarak çocukluk ve ergenlik dönemini kapsayan bir çerçevede bireyin duygu ve düşünce dünyasını geliştiren görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini arttıran eserlerin genel adıdır. Çocuk edebiyatı insani duyarlılıklar kazandırılması, okuyan, okuduklarını duyumsayan ve okudukça dünyaya daha geniş pencereden bakabilen çocuklar yetiştirmesi nedeni ile çok önemlidir. Ana dilini seven, insani değerlere saygılı, çevresine karşı duyarlı, demokratik, birlikte

yaşama duygusuna sahip, hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirilmesinde nitelikli çocuk edebiyatı eserleri etkili olabilmektedir. Bu yüzden çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğun hayal, duygu ve düşünce dünyasına hitap etmesi, dil gelişimine olumlu katkı sağlaması, bakış açısını genişletecek özellikte olması gerekir.

Düşünme, merak etme ve sorgulama okuma alışkanlığı gelişmiş bireylerde bulunacağından çocuk edebiyatı eserlerinin okuma alışkanlığı kültürünün edinilmesi açısından önemlidir. Çocuk farklı yaşamları okuma deneyimi ile tanır, dış dünyada olan biteni ya da gerçekleşebilecek olayların farkına varır. Farklılıklara saygı duymayı, farklı bakış açılarından olayları değerlendirmeyi öğrenir. Çocukların algı ve farkındalıkları edebiyat dünyası ile tanıştırılan çocuklarda artar ve dolayısıyla çocuk bilinçlenme sürecine girer.(Akyüz, 2014, s. 386). Bu nedenle çocukların ilkokul döneminden itibaren edebiyat ile buluşturulması geç kalınmadan öğrencilere benimsetilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bütün okulların görevi, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır. Okullarda kazanılan okuma becerileri, daha farklı kişisel gelişimler ve edinilen bilgiler, eldeki araştırma bulgularıyla desteklenmelidir. Okulların yapması gerekenler; okulda öğrencilerin istekli okuyucular olmayı isteyeceği kültürel bir çevre yaratmak, bu amaçla öğrencilerle görüşme yaparak onların ilgi alanlarını belirlemek ve ilgi alanlarına göre gerekli materyalleri okulda bulundurmaktır. Web siteleri, magazinler, çizgi romanlar gibi çeşitli kaynakların öğrencilerde okuma isteğini artıracığının bilincinde olunmalıdır.

Gömleksiz ve Telo (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite kütüphanesini düzenli olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Yönlendirme eksikliği ve okuma bilincinin olmaması, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahibi olmamalarına neden olduğu, öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Gömlüksiz (2004) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 350 öğrenci ile "Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli araştırmayı yaparak, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını ve kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır, kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha fazla kitap okumayı sevmektedir. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya karşı istekleri erkek öğrencilere oranla daha fazladır. Kız öğrenciler kitap okumanın etkisi ve yararının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğuna inanmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler kitap okumanın gerekliliğini kabul etmişlerdir (Bozpolat, 2010, s. 413).

Erkek öğrencilerde okuma ilgisinin nasıl sağlanacağı üzerinde düşünülmelidir. İlgili alanlarına göre erkek öğrencilerinin okumaya karşı isteklerinin artırılması amacıyla erkek personelin, toplumsal rol alan kişilerin, babaların, konu ile ilgili olarak bu işe daha yoğun katılımlarının sağlanmasını gerektirmektedir.

Evde anne babaların nasıl okuma alışkanlığının artırılacağı düşünülmelidir. Bütün çocuklar için ev ortamındaki durum çok önemlidir. Bütün ailenin katıldığı ev okul çalışmaları okulda ve evde yapılan okumalarının okul ortamında paylaşılması çok önemlidir (Clark ve Foster, 2005 s. 93).

İçerik okuryazarlığı ile ilgili birçok değerli araştırma vardır. Sonuçlar kesin olarak gösteriyor ki okuma stratejilerinin sınıflarda uygulanması kesinlikle işe yaramaktadır. Esasen müfredat programı ile uyumlu, öğrencinin gelişimini en etkili şekilde sağlayan yol da budur. Bütün bu kanıtlara rağmen okullar halen giderek artan bir okuryazarlık yıkımıyla karşı karşıyadırlar.

ABD Eğitim Bakanlığı verilerine göre, öğretmenler, mevcut durumu sürdürmedikleri gibi, sadece temel düzeyde 8 milyon okuyamayan genç için bir çözüme katkı sağlayamamaktadırlar. Amerikalı bir politikacının dediği gibi, yeniliklerin karşısında olmak statükonun yanında olmak demektir (McCoss-Yergian ve Krepps, 2010, s. 2).

Öğretmenlerden sınıfta kullandıkları kitapları bildirmeleri istenmiş ve alınan bilgiler sonucunda, öğretmenlerin kendi çocukluk dönemlerinde sevdikleri kitaplar ile sınıfta kullanmak için tavsiye ettikleri kitaplar arasındaki birebir benzerlik bulunduğu görülmüştür. Bu kitapların, popüler klasik kitaplardan oluşması gibi nedenlerden dolayı oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Akıldan çıkarılmamalıdır ki öğretmenler, uzmanlık alanları belirsiz okuryazarlık arabulucuları değildirler. Okuma yazma öğretilmesinden ve okuryazar yetiştirilmesinden sorumludurlar (Cremin, 2011, s. 13).

Öğretmenlerin mesleki ve çocuk edebiyatıyla ilgili bilgi eksikliği, şiir ve kurgu hikayelerini, idareten eğitim amaçlı kullandıklarını, araştırma bulguları göstermektedir. Gerek ilkokul, gerekse ortaokul öğretmenleri olsun, bütün öğretmenlerin; bireyin ilgisini çekecek, yaratıcılıklarını arttıracak ve onları istekli okuyucular haline getirecek olan kitapları ve yazarları tavsiye edebilecek bilgi, eğitim ve uzmanlık düzeyine sahip olmaları gerekir (Cremin, 2011, s. 15).

7 ila 17 yaş arasındaki öğrencilerin zevk için okuma ve okuma alışkanlıklarının gelişmesini desteklemek amacıyla halk kütüphaneleri, ilkokul ve ortaokul öğrencileri için yapılandırmış derin okuma programları olan “READ@School” okuma ortamlarını geliştirmiştir. Programda okumaya bütüncül bir yaklaşım gösterilmiş, her öğrenci bir okuyucu, her öğretmen bir rol model olarak düşünülmüştür. “READ@School” sayesinde, iştirak eden okullara, bir dizi eğlenceli etkinlik ile öğrencilerin zevk için okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklemek amaçlanmıştır. İsteksiz okuyucular, ihtiyaçlarına uygun materyaller kullanılarak, okuma alışkanlığını kazanmaları desteklenmektedir (Rajaratnam, 2013, s. 7).

Hiç şüphesiz, her çocuk, genç ve yetişkin için okuryazar olma en temel yaşam becerisidir. UNESCO 2003-2012 yıllarını okuryazarlık yılları olarak belirlemiştir. Her birey erişim becerilerini, değerlendirme ve birçok alanda bilgi kullanma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyar (Farmer ve Stricevic, 2011, s. 3).

Günümüzde, eskiden kullanılan ders araç ve gereçleri ile şu anda kullanılanlar arasında teknolojideki hızlı gelişmeler sonucunda farklar oluşmuştur. Bu farklar öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimler ve bununun arkasından gelen sınıf ve okulların fiziksel değişimi şeklindedir. 21. yüzyılda, kara tahta yerini akıllı tahtaya, yansıtım aletine ve taşınabilir bilgisayarlara devretmiştir. Değişen sadece ders araç gereçleri ve fiziksel değişim değildir. Eğitim yaklaşımı artık bilgiyi öğretmenden öğrenciye aktarılan bir nesne olarak değerlendirmemekte; öğretmenlerin kılavuzluğunda öğrenci ve öğretmenin birlikte bilgiyi yapılandırdıkları bir süreç olarak görmektedir (Keser, 2005). Gençlerin dijital yerli (Digital native) (Prensky, 2001a; 2001b) olarak adlandırılmaları teknolojik araçları çok kullanmaları nedeni ile uygun bir ifadedir. Bu yeni neslin, günlerini (Horzum 2011), bilgisayar cep telefonu, müzik çalar, video oyunları gibi dijital araçlarla geçirdikleri için, öğrenme ortamlarının da teknolojik okuryazarlık seviyelerine uygun olarak donatılması ve öğrencilerin okul başarılarını ve motivasyonlarını arttıracak etkinlikler, projeler yapılmasının faydalı olacağı ileri sürülmektedir (Conole ve Alevizou, 2010). Eski değerlerine bağlı kalmakta direnen öğretmenlerin oranı küçümsenemeyecek bir orandadır. (Elmas, Demirdöğen ve Geban, 2011).

Teknolojik araç ve gereçlerin okullara dağıtılmasına rağmen, öğretmenlerin bu konuda yeterli olmadıkları da bilinmektedir. (Horzum, 2010; Kıyıcı, 2010). Öğretmenlere teknolojik araç ve gereçleri etkili kullanılabilmesi için gerekli eğitimlerin sağlanmaması (Binghimlas, 2009); bununla birlikte, teknolojik araçların eğitim sistemine olan katkılarının sorgulanması (Kayaduman ve diğerleri, 2011) yadsınamayacak bir diğer gerçekliktir. Ülkemizin ekonomik ve sosyal yapısına uygun olacak biçimde yüksek maliyetli eğitim çözümlerini gelişmiş ülkelere aynen alırken alt yapı ve eğitim desteğinin verilmesi de gereklidir (Savaş, Elmas ve Öztürk, 2011). Buna rağmen teknolojik araçların çoğunluğu, öğrencilere yaratıcılıklarını rahatlıkla ortaya koyabilecek fırsatlar sunmaktadır (Saltman, 2011; Elmas ve Geban, 2012, s. 246).

İster öğretmen olsun ister öğretmen adayı olsun desteklenmesi gerekli bir ölçüt olan okumanın, öğretmenlere yardım edebildiği bilinmektedir. 2000 yılı Milli

Okuma Panelinde okumaya olan ilgiyle okumanın geliŖeceđi ve arkasından yavaŖ yavaŖ edebi bir tutum oluŖacađı belirtilmektedir. Motive edici bir etki olarak okumaya karŖı olan tutum kiŖinin baŖkasının ihtiyaçlarına karŖı bir duyarlılık geliŖtirmesini sađlar. Drejer ve Printz (2006) de bu dűŖűnceyi benimser. Bu birliktelik de okuma alışkanlıđı, yaŖam boyu űđrenmeyi ve kesintisiz eđitimi etkiler (Vig ve Sharma, 2014, s. 87).

Yazılı kaynaklardan űđrencilerin bilgi edinmelerine yardımcı olabilmemiz için okumayı űđretmek, alan űđretmenleri de dahil her űđretmenin sorumluluđudur.

Daha kapsamlı bir araŖtırmanın bir parçası olarak dűrt tarım alanında, teknoloji kullanımı űđretmeni ve onların eđitim verdikleri bűlűmleri ile ilgili okuma stratejileri hakkında karŖılıklı yapılan gűrűŖmelerde, algıları, tutumları ve CARS (İçeriđe Dair Okuma Stratejileri-Content Area Reading Strategies) uygulanması ile ilgili sorunlar ele alınmıŖtır. Daha geniŖ tutulan bu araŖtırmada, űđretmenlerden ikisi, derste sistematik, űnceden ayarlanmış, dűŖűnűlműŖ CARS uygulaması ile geliŖtirilmiş alıŖmalarla desteklenirken, diđer iki űđretmene 'normal' her zamanki olađan talimatlar uygulanmıŖtır. AraŖtırmadan űnce sınırlı bilgi ve gűvene sahip, bilime dayalı tarım űđretmenler, CARS'ı çok az kullanmakta ya da hiç CARS kullanmamaktadırlar. Buna rađmen, idari baskı, eđitim ile ilgili bakanlık ve diđer etkenlere maruz kalan űđretmenlerden oluŖan CARS karŖılaŖtırma grubu, diđer kontrol grubunun iki katı kadar gűdűlenme ve ilerleme kaydederken, CARS'ı kullanmıŖ űđrencileri de diđer grubun űđrencileri kadar gűdűlenme ve ilerleme kaydetmiŖlerdir (Park ve Osborne, 2006, s. 1).

Bugűnűn çocukları, kűtűphanelerle i içe olmalıdır. Okul ve aileler zengin bir ortam yaratmak için birlikte alıŖmalı, űđrenciler űđrenme sűrecinde sűrekli okumak için cesaretlendirilmeli ve kiŖiliklerini bakıŖ açılarını geliŖtirmek ve zenginleŖtirmek için yűreklendirilmelidir. En gűzel Ŗekilde ifade edildiđi gibi kitaplar en iyi arkadaŖlardır. űđrenciler için kűtűphaneler ders kitaplarının dıŖında sınıf dıŖında bilgiyi arayacakları yerlerdir (Mishra ve Yadav, 2013, s. 119).

2.3. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI

Türkiye’de gerek MEB’in hitmetiçi eğitim programları gerekse sınıf öğretmenliği ders program içerikleri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını öğrencilerine kazandırmaları konusuna çok güçlü biçimde yer vermemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğünce geliştirilen ve güncellenen Hizmetiçi Eğitim Programları kapsamında, okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımı ile ilgili iki kurs programı bulunmaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>, 2016):

- Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane¹ Kursu: Mesleki Gelişim Programı kapsamında Yaşam Yönetimi Becerileri alanında yer bu kurs, Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerini hedef kitle olarak belirlemektedir. 30 saatlik kursun 11 saati (5 saat teorik ve 6 saat uygulama) Okuma Kültürü başlığında “okumaya teşvik ve sürdürülebilir okuma”, “yaratıcı okuma”, “yaratıcı okuryazarlık ve dinleme” ve “anlatı okuryazarlığı” konularına ayrılmıştır.
- Okuma Alışkanlıkları Kazandırma Kursu: Mesleki Gelişim Programı kapsamında Eğitim Bilimleri alanında yer alan bu kurs, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerini hedef kitlesi olarak belirlemektedir. 30 saatlik kursun konu dağılımları arasında okuma alışkanlığına yönelik olarak “okuma alışkanlığının önemi ve kişiye kazandırdıkları (2 saat)”, “okuma alışkanlığı kazandırmada stratejiler (2 saat)”, “kitabı sevdirmeye ve okumaya özendirme yolları (2 saat)” ve “okuma alışkanlığı kazandırmada kullanılan yöntem ve teknikler (3 saat)” konuları yer almaktadır.

¹ Bilgisayar ve internet destekli kütüphaneler, zenginleştirilmiş kütüphaneler (z-kütüphane) olarak tanımlanmaktadır.

2.4. TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM FAKÜLTELERİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ, DERS PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI

Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği ders programları incelendiğinde, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma yöntemleri, kütüphane kullanım alışkanlığının kazandırılması benzeri eğitimlere yönelik bir ders verildiği bilgisine rastlanılmamıştır. Okuma alışkanlığı veya kütüphane kullanım alışkanlığı konularına yakın ders programları araştırmasında ise örnek olarak alınan bazı üniversitelerin ders içerikleri verilmiştir.

- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün Lisans dersleri içerisinde 4. Dönem zorunlu dersleri arasında Çocuk Edebiyatı dersi bulunmaktadır. Dersin öğrenme çıktıları içerisinde “Okuma alışkanlıklarını geliştirmede başvurabilecekleri yöntemleri kavrar” açıklaması yer almaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2016)
- Gazi Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği altında yer alan Lisans dersleri içerisinde 4. Dönem dersleri arasında Çocuk Edebiyatı dersi bulunmaktadır. Dersin iş yükü listesinde okuma faaliyetlerinin haftalık 2 saat olmak üzere toplam 3 hafta boyunca uygulanacağı bilgisi yer almaktadır (Gazi Üniversitesi, 2016).
- Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün Lisans dersleri içerisinde 4. Dönem zorunlu dersleri arasında Çocuk Edebiyatı dersi bulunmaktadır (Kafkas Üniversitesi, 2016).
- Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün Lisans dersleri içerisinde 4. Dönem zorunlu dersleri arasında Çocuk Edebiyatı dersi bulunmaktadır (Ege Üniversitesi, 2016).
- İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün Lisans dersleri içerisinde 4. Dönem zorunlu dersleri arasında Çocuk Edebiyatı dersi bulunmaktadır (İstanbul Üniversitesi, 2016).
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün Lisans dersleri içerisinde 4. Dönem zorunlu dersleri arasında

Çocuk Edebiyatı dersi bulunmaktadır (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2016).

Örnek olarak seçilen üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Lisans dersleri arasında sadece Çocuk Edebiyatı dersi bulunmaktadır. Kütüphane alışkanlığı kazandırmak veya okuma alışkanlığı kazandırmak üzere bir ders programına rastlanmamıştır. Lisans dersleri arasında Çocuk Edebiyatı dersi bulunan Eğitim Fakültelerine sahip diğer üniversiteler araştırılmış ve aşağıda web adresleri ile birlikte listelenmiştir:

- Ahi Evran Üniversitesi
(<http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/156/13>)
- Anadolu Üniversitesi
(<http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/>)
- Artvin Çoruh Üniversitesi
(<http://www.artvin.edu.tr/tr/menu/1665/1505/dersler>)
- Başkent Üniversitesi
(<http://snf.baskent.edu.tr/kw/index.php>)
- Bayburt Üniversitesi
(http://www.bayburt.edu.tr/Content/Web/Yuklemeler/SayfaResimleri/424/files/sinif_ogretmenligi_ders_icerikleri.pdf)
- Bozok Üniversitesi
(<http://egitim.bozok.edu.tr/Anadal.aspx?Id=1035&slid=1097>)
- Bülent Ecevit Üniversitesi
(<http://eobs.beun.edu.tr/Program/DersPlan/4201>)
- Celal Bayar Üniversitesi
(<http://katalog.cbu.edu.tr/Site/CourceStructure.aspx?ProgramID=268>)
- Çukurova Üniversitesi
(http://eobs.cu.edu.tr/ProgDersPlan_tr.aspx?ProgID=145)
- Cumhuriyet Üniversitesi
(http://ubs1.cumhuriyet.edu.tr:8890/ects/ders_programi_detay.jsp?p_BolumKodu=231&dil_kodu=TR)

- Dicle Üniversitesi
(<http://www.dicle.edu.tr/Contents/e0a43aa2-25de-4337-a1c4-29e61c21d20c.pdf>)
- Dokuz Eylül Üniversitesi
(http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2015-2016/tr/bolum_1117_tr.html)
- Erciyes Üniversitesi
(<http://egitim.erciyes.edu.tr/ders/index.php?yazi=116>)
- Fırat Üniversitesi
(<http://web.firat.edu.tr/ilkogretim/sinif/Ders%20i%C3%A7erikleri.html>)
- Gaziantep Üniversitesi
(http://www.gaziantep.edu.tr/ab/dersler.php?bolum=&bolum_id=20255679)
- Hasan Kalyoncu Üniversitesi
(<http://sinif.hku.edu.tr/Ders-Planlari/>)
- Karadeniz Teknik Üniversitesi
(http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/egitim_e27d0.pdf)
- Kastamonu Üniversitesi
(<https://egitim.kastamonu.edu.tr/index.php/tr/menu-ilkogretim-sinif-tr>)
- Kırıkkale Üniversitesi
(<http://ilkogretim.kku.edu.tr/duyurular/program//sinif.pdf>)
- Kilis Üniversitesi
(<http://egitim.kilis.edu.tr/sayfa/421829/ogrenci/fakulte-ders-katalogu>)
- Kocaeli Üniversitesi
(<http://ogr.kocaeli.edu.tr/koubs/Bologna/Genel/DersListesi.cfm?Dilid=282FF7AD3E4F629E68DDE1A184D152A1>)
- Marmara Üniversitesi
(http://dosya.marmara.edu.tr/aef/snf/2015-16/MufredatRapor_yeni.pdf)
- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi
(<http://ects.mu.edu.tr/tr/program/99>)
- Mustafa Kemal Üniversitesi
(<http://www.mku.edu.tr/departments.aspx?birim=126&icerik=2888>)

- Necmettin Erbakan Üniversitesi
(https://www.konya.edu.tr/storage/images/department/ahmetkelesoglu/egitim/duyuru/derskod2015_16/SINIF.pdf)
- Nevşehir Üniversitesi
(<https://sinifogretmenligi.nevsehir.edu.tr/tr/4-yillik-lisans-programi>)
- Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
(<https://www.ohu.edu.tr/egitimfakultesi/sinifogretmenligi/dersplani>)
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
(<http://ebs.omu.edu.tr/ebs/program.php?dil=tr&mod=1&Program=2670>)
- Ordu Üniversitesi
(http://egitim.odu.edu.tr/files/2016-2017_BAHAR_DONEM_SINIF_ORETMENL_HAFTALIK_DERS_PROGRAMI.pdf)
- Pamukkale Üniversitesi
(<http://www.pau.edu.tr/sinifogr/tr/sayfa/ders-icerikleri-13>)
- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
(<http://bologna.erdogan.edu.tr/organizasyonInfo.php?kultur=tr-TR&mod=1&program=243&yil=2012>)
- Siirt Üniversitesi
(<http://egitim.siirt.edu.tr/dosya/personel/2016818132559868.pdf>)
- Sinop Üniversitesi
(http://egitim.sinop.edu.tr/dosya/Egitim_Fakultesi/s%C4%B1n%C4%B10_19_07_2016_04_20.pdf)
- Süleyman Demirel Üniversitesi
(<http://egitim.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/70/files/sinif-ogretmenligii-14122016.pdf>)
- Trakya Üniversitesi
(<http://egitimfak.trakya.edu.tr/pages/ders-programi#.WKHv7vmLTIU>)
- Uludağ Üniversitesi
(<http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/347?AyID=23>)
- Uşak Üniversitesi
(<https://egitim.usak.edu.tr/2954>)

- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
(<http://obs.yyu.edu.tr/ogrenci/ebp/course.aspx?zs=1&mod=1&kultur=tr-TR&program=8394&did=306448&mid=961580&pmid=18858>)

Yukarıda sunulan Çocuk Edebiyatı dersi bulunan Eğitim Fakültelerine sahip diğer üniversitelerin lisans ders programında “Okuma ve/veya Kütüphane Kullanma Alışkanlığı” veya benzeri dersi bulunan sınıf öğretmenliği bölümleri araştırılmış ve daha yakın bir kapsamda müfredata sahip herhangi bir üniversitenin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kısaca belirtmek gerekirse, öğretmenlerin okuma alışkanlığındaki önemi ve rolleri şu noktalarda toplanmaktadır;

1. Öğretmen okuma alışkanlığında en ciddi modeldir. Onların bu rolleri özellikle okuma alışkanlığı konusunda aile duyarlılığının düşük olduğu toplumlarda daha büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri için okuma alışkanlığında model olabilmesi, onun, Bamberger (1990)’in deyimiyle, “istekli bir okuyucu” olmasına bağlıdır. Bir başka deyişle, öğretmen okumuyorsa, öğrencilerin onu bu konuda model alma olasılığı düşmektedir.
2. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı konusundaki bir diğer rolleri öğrencileri motive etme noktasında yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin okumaya isteklendirilmesi konusunda öğretmenlerin yapabilecekleri birçok şey vardır. Ancak, burada da önemli olan nokta, öğretmenin kendisinin okumasıdır. Öğrenciler için en güçlü motivasyon kaynağı budur.
3. Öğretmen okuma alışkanlığı konusunda yapılması gerekenleri teknik olarak bilmeli ve gerçekleştirmelidir. Rolünü gerçekleştirebilmesi için bu zorunludur.
4. Öğretmen canlı ve yeterli bir sınıf kitaplığı oluşturmalıdır.
5. Öğretmeni öğrenci aileleriyle bu konuda mutlaka iletişim içinde olmalıdır.

6. Öğretmen, okuma alışkanlığı konusunda kendisini sürekli yenilemeli ve geliştirmelidir.

2.5. KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI

Bireyin, düşünme becerisinin gelişmesi, kişisel kazanımlar elde etmesi, farklı tecrübeler kazanması, ufkunun genişlemesi ve yeni fikirler üretebilmesi, kitap okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazanılması suretiyle, yani yaşam boyu devam edebilmesiyle orantılıdır. Okuma alışkanlığı kazanılmasında iki kuruma önemli görev düşmektedir. Bunlardan biri aile, diğeri, kütüphanelerin bulunduğu eğitim kurumlarıdır (Kılıç, 2014, s. 88).

Okuma alışkanlığının aile ve ilköğretim kurumlarında yerleşmeye başladığı bilinse de, bu ortamlarda kazanılamayan alışkanlıkların ileriki dönemlerde oluşturulabilmesi ve gelişme göstermesi, bazı şartların oluşturulmasıyla mümkün olmaktadır. Bireyler, mesleki yaşam öncesinde, almış oldukları son biçimsel öğrenim programı olan yükseköğretim sistemi kapsamında, üniversitelerce sağlanan, mesleki alanda uzmanlaşmanın yanı sıra, kişisel gelişimi destekleyecek programlara da sahip olmaları gerekmektedir. Kişisel gelişimde okuma alışkanlığının kazandırılmasının önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin, üniversite kütüphanelerini ilgi çekici bir yer olarak görmelerini sağlamak amacıyla, geniş kapsamda araştırma yapılmalı ve çözüm yolları belirlenmelidir. Öğrencilerin okuma gereksinimlerinin tespiti için akademik birimlerle yapılan işbirliği sonucunda, elde edilen bulgular değerlendirilerek, öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları konusundaki istekliliklerini teşvik edecek şekilde kütüphane politikası yeniden düzenlenmelidir. Öğrencilerin okuma toplulukları oluşturması sağlanmalı, kullanıcıların beklentilerini karşılayacak şekilde kütüphane dermesi oluşturulmalıdır. Kısaca, kütüphaneler, her yönüyle ilgi çekici ve kullanımı teşvik edici ortama kavuşturulmalıdır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 461).

Kütüphane kullanma alışkanlığı, bireyin, kütüphaneden çeşitli amaçlarla ve belirli aralıklarla yararlanmasıdır. Bu tanıma uygun olarak, halk kütüphanesi

kullanma alışkanlığının, bireylerin, zeka gelişimine, eğitimindeki başarısına, dil ve iletişim becerilerine, etkin ve sosyal bir kişilik oluşturmalarına, eleştirel düşünme yeteneği geliştirmelerine önemli katkıda bulunduğu ve sonuçta, toplumsal/kültürel gelişmeye yardımcı olduğu bilinmektedir. Ebeveynlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının bireylere kazandırılmasında yetersiz kalmaları durumunda öğretmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, okul ve halk kütüphanelerinin kullanma alışkanlığında hedef kitleyi öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler, kütüphanecilik ve kütüphane politikası bakımlarından önemle üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir gruptur (Yılmaz, 2002, s. 442).

Halk ve okul kütüphanelerinin ortak yönlerini, kuruluş yöntemleri, kuruluş amaçları ve uygulamaları ortaya koymaktadır. Bu iki kütüphane türünde, kuruluş ve hedefe yönelik amaçlarında ve verdikleri hizmetlerde ortak yönleri ortaya çıkmaktadır.

Kuruluş amaçlarına ilişkin ortak yönleri;

- Bilgiye erişimi, eşitlikçi, tarafsız, kolay ve ücretsiz olarak sağlamak,
- Okuma, öğrenme ve araştırma ihtiyaçlarını karşılamak,
- Bireylerin, donanımlı, aydın, demokratik ve sorumluluk sahibi olmasını sağlamak,
- Verdikleri hizmetlere ilişkin ortak yönlere sahip olmak,
- Her türdeki ve her konudaki materyalleri, etkin ve işlevlerine uygun şekilde toplamak, düzenlemek, korumak, kullanıma sunmak ve sonraki kuşaklara aktarmak,
- Sınıflandırma, kataloglama gibi teknik işlemleri yerine getirmek,
- Kütüphane kullanımı ve bilgiye erişim konusunda yol göstermek, bu konularda kullanıcı eğitimleri vermek,
- Bilgi ağı kurarak ve bilgi ağlarıyla bilgiye erişimi sağlayarak teknolojiden yararlanmak,
- Kültürel etkinliklerin takibini yapmak ve düzenlemektir.

Hedefledikleri amaçlara ilişkin ortak yönleri ise;

- Daha geniş kullanıcı kitlelerine ulaşmak,
- Kullanıcılarla yakın iletişim kurmak ve onlarla bütünleşmek,
- Toplumsal kalkınmayı ve gelişmeyi desteklemek,
- Bireylerin demokratik, kendine güvenen, sorumluluk bilincine sahip bir şekilde yetişmelerine yardımcı olmak,
- Bilginin kolayca erişilebilir olduğu ortamlar oluşturmak,
- Okuma alışkanlığını kazandırmak ve yaygınlaştırmak,
- Sivil Toplum Kuruluşları dahil, kurumlarla, kuruluşlarla ve diğer kütüphanelerle işbirliği yapmak,
- Hedeflenen kütüphane ve hizmet standartlarına sahip olmak,
- Hayat boyu eğitimi ve idamesini sağlamaktır.

Halk ve okul kütüphanelerinin ortak değerlerini vurgulamak amaçlı olarak, Özdemirci (1994: 79), şu şekilde bir değerlendirme yapmıştır.

Toplumun gelişmesi, kitabı yaşamın ayrılmaz bir parçası yapmakla mümkündür. Okuma alışkanlığını, örgün ve yaygın eğitim yoluyla kazandırarak ve yaygınlaştırarak, bireylerin birer kültür insanı ve medeni dünyanın bilinçli üyeleri olarak yetiştirilmesi zorunludur. Okumak, sadece örgün eğitimdeki bireylere değil, etkin ve yaratıcı birer bireylerden oluşmayı hedefleyen toplumdaki tüm bireylere yönelik olmalıdır. Bunun gerçekleştirilmesi için, toplumun tümünü içeren bir kültür seferberliği başlatılmalıdır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında sadece gençlerin hedef kitle olması yetmez. Çözüm için, okuma alışkanlığını toplumun her kesimine yayarak, bir yaşam biçimi haline getirilmesi ve bu tür uygulamaları destekleyen kararlı bir eğitim - kültür politikası oluşturulması gerekir. Bireylerin çağdaş düşüncelerle donatılması için, bilgi kaynakları ile beslenmeleri gerekir. Bu kaynakların ortak dili alfabadır. Bu dilin yaratıcıları, yazarlar ve bilim adamları, ürünleri ise her tür bilgi kaynaklarıdır. Bilgi kaynaklarını hizmete sunan yerler ise kütüphanelerdir.

Eğitim ve kültür politikalarının temel düşüncesini belirten bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, okul kütüphanelerinin eğitimde, halk kütüphanelerinin kültürde önemli bir yer tuttuğu ve onlar aracılığıyla ağdaş düşünceye sahip bireylerden oluşan topluma erişmenin en etkin yolunu oluşturacağı sonucuna varılabilir. Okul ve halk kütüphanelerinin ortak amacı, okumayan ve okuduğunu yorumlamayan bir toplumun, "sürekli ve bilinçli okur" haline getirilmesidir (alan, 2010, s. 16-17).

Okumanın yaşamsal bir zorunluluk olarak değerlendirildiği bakış açısına göre; okumanın düzenli ve sürekli olarak devam etmesi kitap okuma alışkanlığı, bireyin zihinsel ihtiyaçlarını karşılamak amaçlı sürekli ve düzenli olmak şartıyla kütüphanelerden faydalanması kütüphane kullanma alışkanlığı olarak tanımlanabilir (Erdamar ve Demirel, 2009, s. 2233).

Tonta (2009)'ya göre, dijital araçlara ve internete olan bağımlılık, teknolojinin hayatımızın her alanında yer aldığı bu yüzyılda sürekli artmaktadır. Bu durumda genç nesillerin geleneksel sınıflara sokularak geleneksel yöntemlerle teknolojiden uzakta eğitilmesi doğru değildir. Çünkü gençlerin, teknoloji ile olan ilişkilerinin sınırlandırılması, günümüzün bilgi ve teknoloji çağındaki hak ettikleri mesleklere sahip olmalarını büyük ölçüde engeller. Gelişen teknolojiye ve yaşam koşullarına bağlı olarak, arama motorlarının ve internetin, bilgiye ulaşmada en etkin yöntem olması nedeniyle, klasik anlayıştaki kütüphanelerin yerini teknolojiyle uyumlu kütüphanelere bırakması tasarlanmaktadır.

Baysal (1991)'a göre, kütüphane; uzman kütüphanecilerin olduğu, kitap ve süreli yayınlara veya diğer çizgisel, görsel-işitsel yayınlara ilişkin düzenli koleksiyonlar ile bilgi, araştırma, eğitim, dinlenme amaçları için kullanıcılara kullanım olanağı sağlayan kuruluştur.

UNESCO'nun halk kütüphanesi tanımına, IFLA/UNESCO Halk Kütüphanesi Bildirgesi'nde (1994) şu şekilde yer verilmektedir; "Halk kütüphanesi, bilgiye geçiş kapısı olarak, yaşam boyu öğrenme, bağımsız karar verme ve birey ve toplumsal grupların kültürel gelişim amaçlarına temel bir ortam sağlar".

Halk kütüphaneleri, farklı toplum, kültür ve gelişim safhalarında yer alırlar. İçinde buldukları koşullara bağlı olarak, sundukları hizmet ve sunma yöntemlerinde farklılık olmasına rağmen, aşağıdaki ortak özelliklere sahiptirler:

Halk kütüphanesi, devletin yerel, bölgesel veya ulusal birimleri ya da bazı toplum kuruluşları tarafından kurulmakta, desteklenmekte ve finanse edilmektedir. Bilgi ve hayal gücü üründen oluşan birçok çalışmaya erişimi sağlamak için çeşitli kaynakları ve hizmetleri kullanır. Irk, cinsiyet, yaş, ulus, din, dil, sakatlık, ekonomik ve iş seviyeleri ve eğitim farkı gözetmeyerek, toplumun bütün üyelerine aynı seviyede hizmet verir.

Halk kütüphanesinin amaçlarının başında, dinlenme ve boş zamanları da kapsayacak şekilde bireylerin ve grupların, bilgi, eğitim ve kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için değişik ortamlarda, gerekli kaynak ve hizmetin sağlanması gelmektedir. Halk kütüphaneleri, demokratik toplumun geliştirilmesi ve yaşatılması için önemli olan, bireylerin çeşitli bilgi, düşünce ve fikirlere çok geniş biçimde erişimlerini sağlamaktadırlar.

Okul kütüphaneleri, bilgiye dayalı günümüz toplumunda, gerekli hizmetin sağlanması için esas olan bilgileri ve düşünceleri içermektedir. Öğrencilerin sorumlu vatandaş olarak yetişmelerine yardımcı olan okul kütüphaneleri, onlara, hem yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırmakta hem de hayal güçlerini geliştirmektedir (IFLA/UNESCO Halk Kütüphanesi Bildirgesi, 1994).

UNESCO Okul Kütüphanesi Bildirgesi'nden anlaşıldığı gibi, okul kütüphanelerinin var oluş nedeninin, topluma düşünen, okuyan bireyler yetiştirmek olduğu, buna bağlı olarak, okuma alışkanlığının öncelikle kişilerin kendisi için edinilmesi zorunlu olan bir alışkanlık iken toplumların okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmesinin, eğitim sistemlerinin en temel hedefi olması gerektiği sonucunu çıkarmak mümkündür.

Edmunds ve Bauserman'ın (2006) araştırmasında, öğrencilerin kitap seçiminde, sırasıyla, okul kütüphanesini, öğretmenleri, aile fertlerini ve arkadaşlarını

yönlendirici olmaktadır. Bunun yanında, kitabın özelliklerini ön planda tutarak, öğrenciler, ailelerini ve öğretmenlerini, kitabı okumada kendilerini motive eden unsurlar olarak belirtmişlerdir. Ders programları genelde öğrencilerin okul dışı yaşamıyla ilgilidir. Bu nedenle, öğrenciler, bu durumun farkına varabilmeli ve böylece öğrenme hevesleri artırılmalıdır. Bu durumda, öğrenmeye yönelik olarak öğrencilerin ilgi ve heveslerinin artırılması amacıyla, okuma konusu kitaplar ile günlük yaşam arasındaki benzerlikler ilişkilendirilmelidir. Ayrıca, kitapların seçimi, türleri ve konuları hakkında gerekli açıklamalar düzenli bir şekilde yapılmalıdır. Öğrencinin okuma eğilimi belirlenerek ve bu yönde geliştirilerek, okumayı bir ihtiyaç ve alışkanlık haline getirmesi sağlanabilir. Okumak için farklı materyallere sahip sınıf kitaplığında bulunan kitap ve dergilerin, öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri yerde olması gerekir. Öğrencilerin okuma sürecinde motivasyonlarına olumlu katkı sağlaması için sınıf kitaplıkları, kaliteli ve zengin çeşitliliğe sahip kitaplara sahip olmalıdır. Böylece öğrenciler, kütüphanenin farklı seviye ve türdeki zengin kitap hazinesinden faydalanabilirler. Bunun için çocukların, öğretmenler ile aileleri tarafından kütüphaneye üyelik konusunda cesaretlendirilmeleri gerekir. Okul ve sınıf kütüphanelerinin, yalnızca ödev verildiğinde gidilen mekânlar olarak görülmemesi için, zengin ve çekici öğrenme ortamına sahip olması sağlanabilir. Lattanzi'nin (2014) 6. sınıf erkek öğrencilere yönelik araştırmasında, kitap okuma kulübünün, okuma motivasyonu üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, okul dışı faaliyet olarak gerçekleştirilen kitap okuma kulübündeki okuma eğitimi ve okuma paylaşımlarının, öğrencilerdeki kitap okuma isteğini artırdığı görülmüştür. Bunun yanında, kitap okuma kulübü öğrencileri, okuma yaşantısını dönüştürmüş, okuma stratejilerini bağımsız kullanmaya başlamış ve kitap okuma azim ve motivasyonları artmıştır. Bonaria (2011) tarafından, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, kütüphaneden kitap seçme yöntemleri sayesinde, okuduğunu anlama özelliklerinin ve kitap okuma motivasyonunun ne şekilde etkilendiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu yöntemlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama potansiyellerine ve okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Okullardaki farklı okuma uygulamalarının, öğrencilere, kitap

okuma isteği kazandıracağı düşünölmektedir. Örnek olarak, sesli kitap kullanımıyla, öğrencilerin, okuduğunu anlama ve okuma isteğini artırdığına ilişkin kanıtların elde edildiği, Thooft'un (2011) araştırma sonuçları gösterilebilir. Ayrıca, öğretmenlere göre, öğrencilerin okuma isteklerinin artırılması için sesli kitapların tanıtılmasından ziyade, bunların bir okuma programında kullanılması daha etkili olacaktır (Katrancı, 2015, s. 59).

Bir öğrencinin okuyan bir öğrenci olması; düşünebilen, yargılayabilen, eleştirebilen, bilgi ve kütüphaneye ihtiyaç duyan, çağdaş ve demokratik birey olabilmesine olanak verir. Okullarda günümüz şartlarıyla donatılmış cazip kütüphaneler ile sınıf kitaplıkları oluşturularak, kitap okumanın, boş zaman etkinliği ve alternatif bir eğitim olması ve çocuk kütüphaneleri ile halk kütüphaneleri daha işlevsel hale getirilerek, öğrencilerin, sürdürülebilir bir okuma alışkanlığı edinebilmelerine katkı sağlanabilmektedir. (Akşaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s. 5, 25).

Önal'a göre, (1985, s.18-19) okul kütüphaneleri, eğitim-öğretim sisteminin bir parçası olarak aşağıdaki hizmetleri sunmaktadır:

- Her tür basılı ve kayıtlı sanat ve fikir ürünlerinin toplanması, düzenlenmesi, kullanıma sunulmasıyla, öğrencilerin, okuma ve bilgi edinme ihtiyaçlarının karşılanması,
- Öğretmenlerle ve diğer kütüphanelerle işbirliği içerisinde bilgi kaynaklarının seçimini gerçekleştirmek,
- Öğretmen ve öğrencilerin kısa sürede yararlanmaları maksadıyla, bilgi kaynaklarına, kolay ve hızlı bir şekilde erişmelerine imkan sağlayacak teknik işlemleri ve organizasyonu yapmak,
- Öğrencilere okumaya teşvik ve rehberlik ederek, onların okuma zevklerini, tatmin duygularını, okudukları konuları eleştirme yeteneği ve deneyimini kazanmalarını sağlamak. Kütüphaneyi kullanma alışkanlığını kazandırarak, öğrencilerin ilgilerini, yararlı yönde geliştirecek, merak ettikleri konuları bu yolla öğrenmelerini ve faydalı

toplumsal davranış ve hobi edinmelerini sağlayacak çalışmalarda bulunmak,

- Diğer kurumlar, kuruluşlar ve kütüphanelerle işbirliği yaparak ve okul kütüphanesine ilişkin bilgi alt yapısını ve ağını kurarak, yerel ve ulusal bilgi ağlarına dâhil olmak ve böylece, kültürel altyapı ve ortak bilinç oluşturmak.

Araştırmacılar tarafından elde edilen bilgilere göre, katılımcıların kütüphaneyi kullanma düzeyleri ifade edilirken, yıllık ortalama kullanım sayılarını gösteren “kullanım sıklığı” terimi kullanılmaktadır. Sürekli kullanımı, literatürdeki yaygınlığı ve somut/ölçülebilir olması nedenleriyle “kullanım sıklığı” halk kütüphanelerinin kullanımını anlamlandıran bir ölçüt niteliği taşımaktadır. Kullanım sıklığı, bir ölçüt olarak kabul edilmesine karşın, bu sıklığın tespiti konusunda değişik yaklaşımlar vardır. Kuşkusuz bu sıklığın tespitinde, literatürdeki yaklaşımların ve ülke koşullarının dikkate alınması gerekir. Özellikle ALA (American Library Association)’nın önerileri dikkate alınarak, aşağıdaki kütüphane kullanımına ilişkin sıklık grupları oluşturulmuştur (Şahbaz, 2012, s. 265).

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları sıklıkları konusunda uluslararası bir standart olmamasına karşın Amerikan Kütüphane Derneği’nin (ALA, 1978) önerilerinden yararlanarak günümüz için kütüphane kullanma sıklıklarına/düzeylerine göre okuyucuları ve kullanıcıları şöyle gruplandırabiliriz:

- Az kullanan kullanıcı: Kütüphaneyi 2 ayda 1 kez ve daha az kullanan kullanıcı,
- Orta sıklıkta kullanan kullanıcı: Kütüphaneyi ayda 1 kez kullanan kullanıcı,
- Sık kullanan kullanıcı: Kütüphaneyi ayda 2 kez ve daha fazla kullanan kullanıcıdır.

Türkiye’deki okul kütüphaneleri, 1927 yılından itibaren MEB’e bağlı olarak faaliyet yapmaktadırlar. Konuya ilişkin olarak, 1976 yılında ilk kez Okul

Kütüphaneleri Yönetmeliği hazırlanmıştır. 1981 yılında Millî Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde bir “Okul Kütüphaneleri Şubesi” kurulmuştur. 1982 yılında toplanan 11’inci Millî Eğitim Şurasında, “Okul Kütüphaneciliği Uzmanlığı” adı altında, yeni bir uzmanlık alanı oluşturularak, onaylanmıştır (Alpay, 1989 s. 74-75).

Türkiye’de bugün “kütüphane dendiğinde, öncelikle kitap ve okuma algılanmaktadır. Ancak, herkese açık olmaları ve yaygınlıkları açısından halk kütüphaneleri, derme olarak yeni bir yapıya yer vermede yavaş kalmaktadır. İstanbul’un pek çok halk kütüphanesi, hala kütüphane mimarisine uymayan, kullanıcıyı çekmeyen, kışın soğuk yapılarda hizmet vermektedir (Keseroğlu, 2000, s. 96).

Halk kütüphanelerinin ancak kültür konusunda bilinçli kütüphanecilerle kültürel kalkınmaya katkıda bulunabilecekleri gerçeğinin (Sağlamtuç, 1994:153) yanı sıra, toplumun genel kültürünün bir parçası olan halk kütüphanesi kültürünün eksikliğinde, halk kütüphanelerinin yapısal unsurlar (personel, bina, bütçe, derme) ve hizmetler itibarıyla yetersizliklerinin payı olmakla birlikte, belirleyici olan, toplumun bilgiye, dolayısıyla bu kütüphanelere gereksinim duymamasıdır. Bu nedenle toplumsal düzeyde bir bilgi kültürü yaratılması, çağdaş bir kültür politikasının oluşturulması ve uygulamaya konulması, halk kütüphanelerinin sorunlarının çözülmesi yoluyla bir halk kütüphanesi kültürünün yaratılması hedeflenmelidir (Yılmaz, 2000, s. 106-107).

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören geleceğin öğretmen adaylarının okuma ve kütüphanelerden aktif olarak faydalanma becerilerini kazanmış oldukları umulmaktadır. Ne yazık ki yapılan araştırmaların literatür değerlendirmelerine göre öğretmen adayı bu öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanımına karşı olumlu bir tutuma sahip olmadıkları görülmektedir. Buradan yola çıkarak Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin konuya ilişkin tutumları incelenmiştir (Erdamar ve Demirel, 2009, s. 2233). Bu araştırmanın sonucuna göre araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının kütüphaneleri araştırma çalışmalarını sürdürmek ve ders çalışmak kapsamında kullanmayı tercih

ettikleri, öğretmenlerine kütüphanelerden nasıl daha fazla faydalanabilecekleri yönünde bir talep iletmeyen bu öğrencilerin öğretmenlerinin de onları daha fazla kullanıma ikna etmek gibi bir çaba içerisinde olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu öğrencilerin kütüphanede vakit geçirmekten hoşlandıkları ama bunu boş zamanlarını değerlendirme şeklinde bir bakış açısına sahip olarak gerçekleştirmedikleri değerlendirilmektedir. Öğrencilerin kütüphanelere karşı kabulleri kütüphanelerin sessiz, temiz, düzenli ve huzur dolu yerler oldukları yönünde olumludur da aynı zamanda. Eğer öğrencilerin farklı amaçlarla daha fazla kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmaları sağlanırsa öğrenciler için kütüphaneler kendilerini iyi hissedecekleri ve mutlu oldukları bir yer haline mutlaka gelir. Öğrencilerin en yaygın olarak kütüphanelerde kitap kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Ders çalışma ve kitap okuma kullanımı ile sınırlı faaliyetlerini CD-Rom, mikrofiş, elektronik kaynaklar ve süreli yayınlar kullanma şeklinde geliştirme ihtiyaçları da olmalıdır. Sonuç olarak öğrencilere uygun bir kütüphane kullanma ve bibliyografya eğitimi verilmelidir (Erdamar ve Demirel, 2009, s. 2239).

Halk kütüphanesi kullanıcıları; a) menfaat gözetmeden okuyanlar, b) sınavda başarılı olmak için okuyanlar, c) özellikle işleriyle ilgili arada sırada belirli bir bilgiye erişmek için okuyanlar olarak bölümlere ayrılabilir. Hemen hemen her tür kütüphane kurumlarının etkisi ile ilgilenir, kullanıcılar ve okunan kaynaklar üzerine bilgi edinir. Birçok kütüphane bu çeşit bilginin üzerine çıkarak kullanıcıların istekleri ve ihtiyaçları üzerinde çalışır. Bu sadece istenen değil aynı zamanda olması gerekli olanıdır. Okul kütüphaneleri alanı bu şekilde olan çalışmalara destek sağlar. Okul kütüphanelerinin öğretmen ya da öğrenci okuma alışkanlığına etkisi de değerlendirilebilir (Staiger, 1979, s. 87).

Kısaca belirtmek gerekirse, çocuklarda kütüphane kullanma ve geliştirme sürecinde önemli olan noktalar şöyledir:

- Kütüphane kullanan aile üyelerinin model olması,
- Anne ve babanın çocuğa kütüphane kullanma konusunda teşvik ve motive etmesi,

- Okulların halk kütüphaneleri ile işbirliği yapması,
- Medyada kütüphanelerin işlenmesi,
- Kütüphanelerin birer kültür merkezi işlevi görmesi, bu yönde etkinlikler gerçekleştirilmesi,
- Kütüphanelerin özellikle çocuklara ve gençlere teknolojik olanakları ücretsiz olarak sunması,
- Halk kütüphanelerinin kütüphaneye gelemeyen kullanıcılar için evlere hizmet götürmesi,
- Her okulda mutlaka işlevsel bir okul kütüphanesi ve onu çalıştıracak kütüphaneci olması,
- Her şeyden önemlisi, kütüphane kullanma alışkanlığı için bir ülkede araştırmaya dayalı bir eğitim yapısının olmasıdır.

2.6. KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI VE ÖĞRETMEN

Yılmaz (2002, s. 441, 457) tarafından, Ankara'da görev yapan ilköğretim öğretmenlerine yönelik olarak yapılan araştırmada, okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları ele alınmış, Ankara'daki 6 merkez ilçede yer alan 16 ilköğretim okulundaki 127 öğretmene anket uygulanmıştır. Ankette, öğretmenlerin, yaşı, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, eğitim gördükleri süreçte konu hakkında bilinçlendirilme düzeyleri, müfredat ve meslek içi eğitim konularına yer verilmiş ve sonuçta, öğretmenlerin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıklarına yeterli düzeyde sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin %4,7'si müfredatın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda yeterli olduğunu belirtirken, %55,1'i yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin meslek içi eğitimleri açısından, %85'i konu hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini, %15'i ise, yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu durumda, hem müfredat, hem de meslek içi eğitim açısından öğretmenlerin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını geliştirmelerinin ve bunu öğrencilere aktarmalarının mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Bu husus, öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığı (%11) ve kütüphane kullanma alışkanlığı (%1,6) konusundaki görüşleri alındığında da

belirli bir fark olmasına karşın, her iki alışkanlık açısından olumlu bir düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre aynı durumun öğretmenler için de geçerli olduğu ve öğretmenlerin, öğrencilerin söz konusu alışkanlıkları geliştirmelerinde kendilerinin bu alışkanlıklara sahip olmasında bir koşutluk olduğu ve öncelikle bu sorunun çözümüne odaklanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma ödevlerini tamamlayabilmeleri için öğrencilerin sahip olması gerekli eleştirel düşünme becerileri ve bibliyografik becerilerin gelişmesinde ilkökul öğretmenleri önemli rol üstlenirler. Araştırma becerilerinde ilkökul öğretmenlerin rolünü ortaya koymak amaçlı yapılan araştırmalarda, öğretmen yetiştiren fakültelerin araştırma becerileri ve kütüphane kullanma eğilimleri ele alınmıştır. Aynı zamanda konu, kütüphane kullanma ve eleştirel düşünme yetenekleri bağlamında da genişletilmiştir (O'Hanlon, 1987, s. 17)

İlkokul öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin garantisi sınıf öğretmenlerinin öğrenme aşamasının her basamağında öğrencilerle birlikte olmasını gerektirmektedir. Böylesine önemli analitik düşünme becerilerinin gelişmesi öğretmenlerin de aynı becerilere sahip olmasını gerektirir. Kütüphane araştırmasında ihtiyaç duyulan beceriler günümüz eğitim raporlarında belirtilen eleştirel düşünme becerilerini de gerektirir. Belirleme, değerlendirme, planlama, yerini bulma, değerlendirip bilgiyi tekrardan aktarma aşamaları gelecek kuşaklara öğretmenler tarafından öğretilibilirse ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri de dolayısıyla artacaktır (O'Hanlon, 1987, s. 25).

Kütüphaneci ya da bilgi profesyonelinin eğitim sürecinde aktif rol alma zorunluluğu vardır. Bu sorumluluk eğitimlerle, tanıtım faaliyetleriyle atölye çalışmalarısıyla toplum için bilgi toplama ve yayma görevinin de ötesindedir. Kütüphaneciler dijital çevrede bilgi kullanıcılarına bilgiyi aktaran kaynaklarda etkili ve yeterli bir bilgi akışının mevcut olduğundan emin olmalıdırlar. Bilgi sistemleri ve kütüphaneciler arasında bu karmaşık iletişim zinciri önemli, hatta hayati bir rol üstlenir. Bilgi profesyoneli, dijital çağda, değişken ve etkinliğe sahip

bu bilgi sistemlerine önem vermeli, mevcut problemleri, avantajları ve sonuçları değerlendirebilmelidir (Obadare, 2014, s. 1).

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının, öğretmenler tarafından öğrencilerine kazandırılması ve geliştirilmesi için kendilerinin de bu alışkanlıklara yönelik olarak, hem lisans eğitimi döneminde, hem de görev süresince, sürekli olarak meslek içi ve diğer kurslar aracılığıyla, eğitilmesi/yetiştirilmesi/geliştirilmesi gerektiği, Kuhne (1995), Chumas (1991), Galler (1988) ve Oldfield (1980) tarafından dikkat çekilmektedir.

Genel olarak kütüphanelerin, özellikle halk kütüphanelerinin kullanma alışkanlığının “eğitim” olgusu bağlamında irdelenmesinin önemi göz önüne alındığında, eğitimin bir bileşeni/parçası olarak öğretmenler de konunun en önemli unsurlarından biri olarak karşımıza çıkması doğaldır. Bu konuda Tawete (1999), kütüphaneciler ile eğitim arasındaki ilişkinin oluşturulmasında, öğretmen, yönetim, aileler, kütüphaneci ve öğrenci arasındaki bütünlüğün önemini vurgulamış, tüm eğitim süreci boyunca kütüphaneden yararlanmaksızın mezuniyete ulaşmanın eğitim sisteminin başarılı olmadığına bir delil teşkil ettiğini belirtmiştir. Halk kütüphaneciliği açısından, eğitim-halk kütüphanesi ilişkisi, öncelikli bir ilişki olarak görünmektedir (Yılmaz, 2002, s. 443).

Kumar ve Raju (1999), çocuklardaki okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının geliştirilmesinde, öğretmen-kütüphaneci ilişkisine önem vermenin, kabul gören bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin çocuklara okuma ve kütüphane alışkanlığını kazandırması ve geliştirmesi için öncelikle kendisinin bu alışkanlığa sahip olması gerçeğinden hareketle, Bamberger (1990, s. 9), öğretmenleri ile yakın ilişki içerisinde bulunan çocukların, çok okuyan çocuklar olduğunu, öğretmenler ise, okumaktan, öğrencileri ile aynı derecede zevk alan istekli okuyucular olduğunu belirterek, konunun önemini vurgulamıştır. Öğretmenin bu konudaki alışkanlıklara sahip olmasının önemi, öğrencilerin öğretmeni genel olarak, kişilik kazanmalarında bir model veya örnek almasından kaynaklanmaktadır. Bamberger (1990, s. 40)'e göre, bu durum okulun ilk yıllarında büyük etkiye sahiptir. Öğretmeni bir örnek ve imaj

olarak alan çocuk, okumayı seven bir öğretmenle özdeşleştiğinde okuma gelişiminin olumlu biçimde etkileneceğini belirtmiştir.

Lohann (1991)'e göre, çocuklarda okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için öğretmenin de geliştirilmesi gereklidir. Model olmanın haricinde, okumayan ve kütüphane kullanma alışkanlığı olmayan bir öğretmendeki bu bilinç eksikliğinin, öğrencilere bu alışkanlıkların kazandırılması konusuna olumsuz etki edeceği ve öğretmenin bu konuda yetersiz kalacağı düşünülmelidir.

Önal ve Alaca (2015, s. 105) ortaokul öğrencilerinin kütüphane kullanma alışkanlığı edinmelerinde öğretmenlerin etkisini araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin kütüphane kullanımında öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı, araştırma kapsamında incelenen kütüphanelerin düzensiz ve bakımsız olduğu, kütüphaneyi kullanacak öğrencilerle ilgilenecek bir personelin bulunmadığı, bu durumların da öğrencilerin kütüphaneye karşı olumsuz yaklaşımlar sergilemesine neden olduğu bulgulanmıştır. Önal, okul kütüphanelerinin genelinde personel sorunu yaşandığını, dermelerin kısıtlı olduğunu, fiziki açılardan kütüphane ortamlarının öğrenci kullanımına çok uygun olmadığını, öğretmenlerin öğrencileri kütüphaneye yönlendirme ve kullandırtma eğiliminde çok fazla olmadıklarını belirterek, bu nedenlerin kütüphane kullanımını azalttığını belirtmektedir. Ancak yine de okullarda kütüphane olması, şartların iyileştirilebilmesi için yeterli bir neden olarak görülmelidir (Önal ve Alaca 2015, s. 106).

Bir kütüphanenin etkin şekilde kullanılabilmesi için, kütüphane hizmet kalitesinin geliştirilmesi, dermelerin çeşit ve sayı açısından iyi olması ve fiziksel koşulların da okuyucuyu rahatlatması gerekmektedir. Güleryüzlü, yardımsever, işini seven ve konuya hakim bir personel, güncel bir derme, çalışma ve araştırma koşullarının uygunluğu, ödünç kaynak alma olanakları ve kütüphane kullanım saatlerinin yeterince uzun olması gibi koşullar sağlandığında, kütüphane kullanım alışkanlığının da artması beklenebilir (Kurulgan ve Çekerol 2008, s.243).

Kütüphanelerin var olan durumuna yönelik Türk Kütüphaneciler Derneği tarafından yayınlanan raporda, kütüphane binalarının halka cazip gelmemesi, iç tefrişatın eski olması, iyileştirme süreçlerinin yavaş ilerlemesi, öğrencilerin daha fazla kütüphane kullanabilmelerine yönelik etüt alanı işlevi görececek çalışma salonlarının yetersiz olması gibi mekânsal sorunlardan bahsedilmektedir. Personel sayısının yetersiz olması, personelde motivasyon eksikliği olması, mesleki bilgilerini güncelleme konusundaki ilgisizlikleri de raporda personeller için ifade edilen olumsuzluklar arasında yer almaktadır. Dermelerin güncellenmesine yönelik ödenek eksiklikleri, güncel materyallerin rafa çıkma sürelerinin uzunluğu, elektronik kaynaklarla ilgili yetersizlikler, raporun koleksiyonlara yönelik sorunlar bölümünde yer almaktadır. Bu eksiklik ve sorunlar, halk kütüphanelerine yönelik kullanım alışkanlığının yaygınlaştırılmasında büyük bir engel olarak görülmektedir (Türk Kütüphaneciler Derneği, 2016).

Sonuç olarak belirtmek gerekirse, bireylerde kütüphane kullanma alışkanlığı geliştirmede öğretmenlerin önemi ve rolleri şu noktalarda yoğunlaşmaktadır:

- Öğretmen kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda öğrenciler için bir modeldir. Ancak tıpkı okuma alışkanlığında olduğu gibi, model olabilmesi kendisinin de kütüphane kullanmasına bağlıdır.
- Öğretmen öğrencilerini kütüphaneye gitmeleri ve kütüphaneye üye olmaları konusunda öğrencilerini motive eder, cesaretlendirir ve teşvik eder.
- Öğretmen öğrencilerini zaman zaman topluca kütüphaneye götürür, bazı derslerini orada gerçekleştirir.
- Öğretmen halk ve okul kütüphaneleri ile işbirliği içinde bilgi okuryazarlığı programları gerçekleştirir.
- Böylece öğretmen kütüphane kullanma ve bilgiye erişme becerilerini öğrencilere kazandırır.
- Öğretmen belirli zamanlarda kütüphaneler ve kütüphanecilerle ortak eğitimsel kültürel etkinlikler planlar ve gerçekleştirir.

- Öğretmen öğrencilerinden kütüphaneye gidenleri çeşitli biçimlerde ödüllendirir.
- Onlarla kütüphane kaynaklarını kullanarak yapabilecekleri araştırma ödevleri verebilir.

3. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, Ankara'daki ilkokul öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla öğretmenlere uygulanan anket verileri değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamındaki 452 okulda, toplam 13.657 öğretmen görev yapmaktadır. Çalışma için oluşturulan anket 48 ilköğretim okulunda görev yapan 200 öğretmene ulaştırılmış, 114 öğretmenden geri dönüş olmuştur.

3.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELİKLERİ

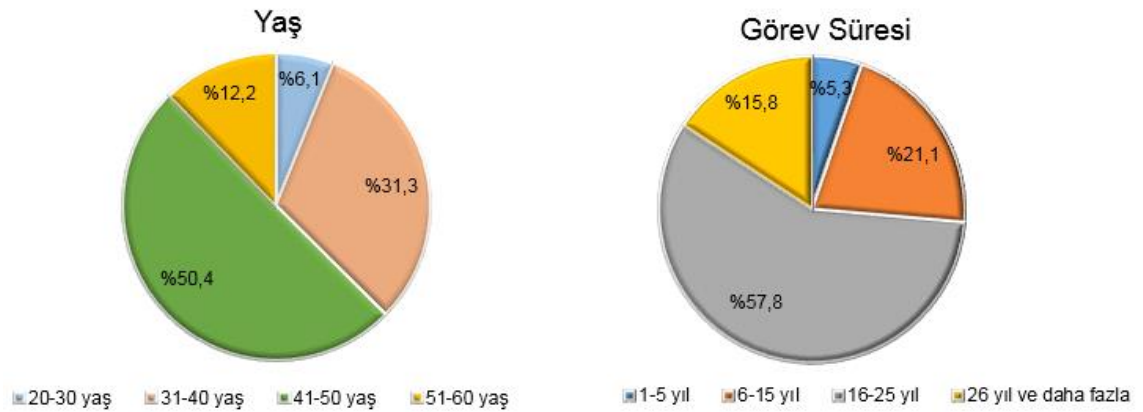
Araştırmaya katılan 114 öğretmenin cinsiyetlerine göre 76'sının Kadın (%66,7), 38'inin Erkek (%33,3) olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin yaş aralıkları ve görev süreleri, Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ve Görev Süreleri

| Yaş | Sayı | % | Görev Süresi | Sayı | Yüzde |
|---------------|------------|--------------|----------------------|------------|--------------|
| 20-30 yaş | 6 | 6,1 | 1-5 yıl | 6 | 5,3 |
| 31-40 yaş | 36 | 31,3 | 6-15 yıl | 24 | 21,0 |
| 41-50 yaş | 58 | 50,4 | 16-25 yıl | 66 | 57,9 |
| 51-60 yaş | 14 | 12,2 | 26 yıl ve daha fazla | 18 | 15,8 |
| Toplam | 114 | 100,0 | | 114 | 100,0 |

Anket sonuçlarından öğretmenlerin yarısından fazlasının 16-25 yıl hizmet vermiş olduğu, buna paralel olarak yaklaşık yarısının da 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %94,7'si en az 6 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun orta yaş üzerinde ve tecrübeli olduğu, araştırılan konuya yönelik verdikleri yanıtların mesleki deneyimlerini yansıtabileceği anlaşılmaktadır.



Şekil 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ve Görev Süreleri Grafiği

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin konu kapsamında öğretim programları araştırılmış, elde edilen veriler Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programlarında Okuma Alışkanlığı ve Kütüphanelerin Yeri

| Mezun olduğunuz bölümde öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda eğitim aldınız mı? | Sayı | % |
|--|------------|--------------|
| Evet | 19 | 16,5 |
| Hayır | 95 | 83,5 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Eğitim süreci içerisinde öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılması konusunda eğitim alan öğretmenlerin oranının %16,5 olarak düşük bir düzeyde bulunduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümlerine yönelik ders programları araştırılmış, ilgili bölümlerin internet sayfalarında “okuma alışkanlığı” veya “kütüphane kullanma alışkanlığı” konularına yönelik özel bir ders programının bulunmadığı görülmüştür. Bu konulara yönelik sadece MEB'in Sınıf Öğretmenlerine yönelik düzenlediği hizmetiçi eğitim programlarında “Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Kursu” ve “Okuma Alışkanlıkları Kazandırma Kursu” adı altında iki adet kurs bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, lisans eğitimleri süresi içerisinde konuyla ilgili ders almamakta,

sadece MEB'in kurslarına katılarak eğitim alabilmektedir. Bu durum, araştırma sonucunda sadece %16,5'lik bir öğretmen kitlesinin konuya yönelik eğitim alabildiğini açıklamaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Süreci Esnasında Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Konusunda Eğitim Alıp Almadıkları

| Öğretmenliğe başladıktan sonra öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma ve geliştirme konusunda eğitim aldınız mı? | Sayı | % |
|--|------------|--------------|
| Evet | 16 | 14,0 |
| Hayır | 98 | 86,0 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Öğretmenliğe başladıktan sonra öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin oranı da %14,0 olarak düşük bir düzeyde bulunduğu görülmektedir. Tablo 3'ün açıklamasında da belirtildiği gibi, MEB'in hizmet içi eğitim programlarında konuya yönelik sadece iki kursun bulunması, bu kursların da sınırlı bir kontenjanının olması, ulaşılan sonucu anlamlı kılmaktadır.

3.2. ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK EDEBİYATINA İLİŞKİN TUTUMLARI

Çocukları okuma alışkanlığına yönlendirmekte, çocuk kitaplarının seçimi ve bu konuda öğretmenlerin tutumları önem taşımaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin edebiyatı ve çocuk edebiyatını ne derecede takip ettiklerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuş ve konuya ilişkin araştırma verileri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatını Takip Etme Düzeyi

| Çocuk Edebiyatının Takip Edilmesi | Sıklık | % |
|-----------------------------------|------------|--------------|
| Sürekli takip ederim | 31 | 27,2 |
| Ara sıra takip ederim | 71 | 62,3 |
| Hiç takip etmiyorum | 12 | 10,5 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okudukları kitap türleri arasında en çok okuduğu kitap türü olan (%65,3) edebiyat kapsamında, çocuk edebiyatını ara sıra takip edenler %62,3'lük oran ile ilk sırayı oluşturmakta, sürekli takip edenler %27,2'lik bir oran ile ikinci sırada olup, hiç takip etmeyenler %10,5'lik oranla en son sırayı oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla çocuk edebiyatını sürekli takip edemediklerini göstermesi açısından önemli bulunmuştur. Çocuk edebiyatının sürekli takibi, öğretmenlerin çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmesi ve okuma alışkanlıklarını geliştirmesi açılarından da önemli olduğu için, konunun nedenlerinin ayrı bir araştırma konusu kapsamında araştırılabileceği düşünülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrencilere Kitap Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda Yapmış Oldukları Etkinlikler

| Etkinlik Adı | Okuma ve Kütüphane Etkinliği | | | | | | | |
|--|------------------------------|------|---------|------|---------|------|--------|------|
| | Her zaman | | Sık sık | | Nadiren | | Hiç | |
| | Sıklık | % | Sıklık | % | Sıklık | % | Sıklık | % |
| Öğrencilerle kitap okuma saati | 67 | 58,8 | 30 | 26,3 | 13 | 11,4 | 4 | 3,5 |
| Sınıf kitaplığı oluşturma | 93 | 81,6 | 9 | 7,9 | 6 | 5,3 | 6 | 5,3 |
| Öğrencilerin okuduğu kitapların konuşulması | 58 | 50,9 | 39 | 34,2 | 17 | 14,9 | - | - |
| Öğrencilere kitap önerme | 60 | 52,6 | 42 | 36,8 | 10 | 8,8 | 2 | 1,8 |
| Kitap okumada drama ve oyun | 31 | 27,2 | 42 | 36,8 | 31 | 27,2 | 10 | 8,8 |
| Kitap okuma ve kütüphane için ailelerle görüşme | 26 | 22,8 | 25 | 21,9 | 54 | 47,4 | 9 | 7,9 |
| Kitap evi kitap fuar ziyareti | 15 | 13,2 | 18 | 15,8 | 64 | 56,1 | 17 | 14,9 |
| Yazar söyleşileri düzenleme | 8 | 7,0 | 11 | 9,6 | 55 | 48,2 | 40 | 35,2 |
| Öğrencilere kitap ödünç verme | 56 | 49,1 | 31 | 27,2 | 19 | 16,7 | 8 | 7,0 |
| Başarı değerlendirmesinde kitap okumayı dikkate alma | 60 | 52,6 | 36 | 31,6 | 14 | 12,3 | 4 | 3,5 |
| Okulda kitaplıkların oluşturulmasına katkı | 59 | 51,8 | 38 | 33,3 | 14 | 12,3 | 3 | 2,6 |
| Yakındaki kütüphanecilerle işbirliği | 7 | 6,1 | 14 | 12,3 | 53 | 46,5 | 40 | 35,1 |

Tablo 6'daki verilerden görüleceği gibi, öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda en çok yaptığı faaliyetler arasında sınıf kitaplığı oluşturma %81,6 ile en yüksek orana sahiptir. Öğrencilerle kitap okuma saati yapma %58,8 ile ikinci sırada yer alır iken öğrencilerin başarı değerlendirmesinde kitap okumayı dikkate alma %52,6 ile

öğrencilere kitap önerme ile aynı orana sahip olduğu görülmektedir. En düşük oranda yapılan etkinlikler sırasıyla, %22,8 ile kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda ailelerle görüşme, %13,2 ile kitap evi kitap fuarı ziyareti yapma, %7,0 ile yazar söyleşileri düzenleme ve %6,1 ile yakındaki kütüphaneciler ile işbirliği yapmaktır. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ve kütüphanelerden faydalanmalarında, drama ve oyunlar, kitap fuarı ziyaretleri gibi özendirici faaliyetlerden ve ailelerle işbirliği yapılmasından ziyade, ödev ve göreve yönelik uygulamalara ağırlık verildiği görülmektedir. Önceki sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin üniversitedeki eğitim süreci içerisinde veya hizmet içi eğitimler kapsamında büyük bir çoğunluğunun bilimsel olarak çocuklara okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığı kazandırma yöntemlerine yeterli düzeyde hakim olamamaları yüzünden, bu alışkanlıkların kazandırılmasında bildikleri doğrultuda hareket ettikleri görülmektedir.

3.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMA AÇISINDAN YETERLİLİKLERİ VE TUTUMLARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere okuma ve kütüphane alışkanlığı kazandırma becerilerinin düzeyi, bu konuda almış oldukları eğitimin yanı sıra, kendilerini bu konuda ne düzeyde yetiştirdiklerine ve yeterli bulup bulmadıklarına da bağlıdır. Bu hususun ve nedenlerinin belirlenmesi maksadıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçları Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda Öğretmenlerin Yeterliliği

| Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz? | Sıklık | % |
|--|------------|--------------|
| Yeterli hissediyorum | 58 | 50,9 |
| Yetersiz hissediyorum | 7 | 6,1 |
| Tam olarak yeterli olduğumu düşünmüyorum | 49 | 43,0 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

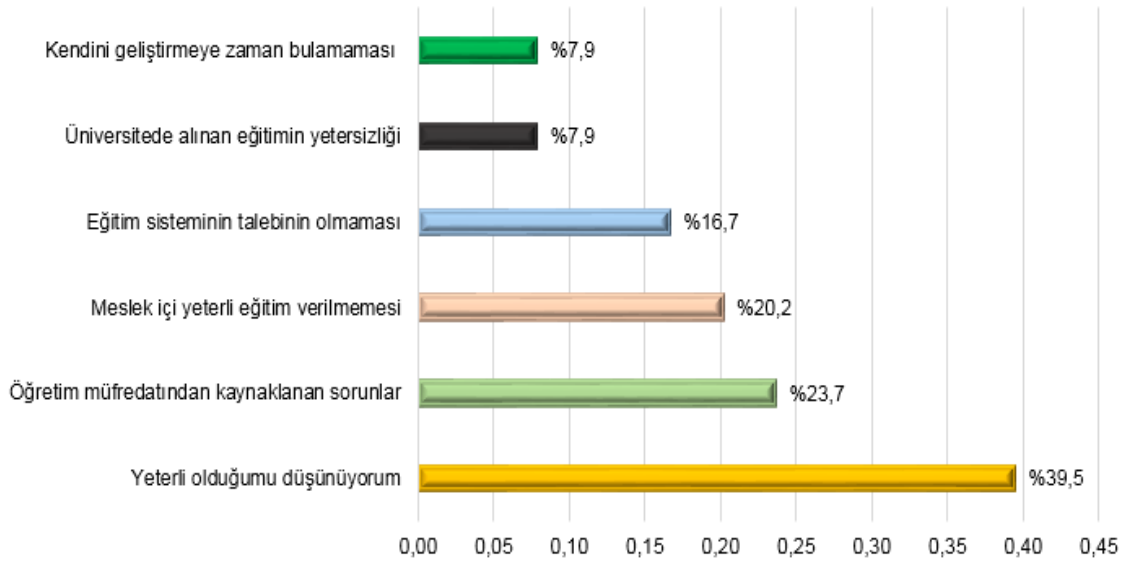
Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının kendisini yeterli bulduğunu iddia etmekle birlikte, büyük çoğunluğunun konu hakkında öğrenim hayatı ve hizmet süresince hiçbir eğitim almadıkları göz önüne alındığında, bu sonucun, öğretmenin kendisini yetersiz bulma fikrine karşı duygusal bir dirençten kaynaklandığını düşündürmekte, bu sonucun doğru olduğu, yetersizliğe ilişkin nedenler üzerine yapılan ve Tablo 8’de sunulan araştırma sonuçlarında daha açık bir şekilde görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda, Öğretmenlerin Yetersizlik Nedenleri

| Yetersizlik Nedenleri | Sıklık | % |
|--|--------|------|
| Yeterli olduğumu düşünüyorum | 45 | 39,5 |
| Öğretim müfredatından kaynaklanan sorunlar | 27 | 23,7 |
| Meslek içi yeterli eğitim verilmemesi | 23 | 20,2 |
| Eğitim sisteminin talebinin olmaması | 19 | 16,7 |
| Üniversitede alınan eğitimin yetersizliği | 9 | 7,9 |
| Kendini geliştirmeye zaman bulamaması | 9 | 7,9 |

*Bu soru ve benzer sorularda birden fazla seçenek işaretlendiğinden % toplamı 100’den fazla çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendisini okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda yetersiz bulma nedenleri konusundaki araştırmaya ilişkin Tablo 8’deki verilere göre, yeterli bulanların oranının %39,5 düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlerin kendisini yetersiz bulmasının nedenleri arasında öğretim müfredatından kaynaklanma nedeni, %23 ile en yüksek oranı oluşturmaktadır. Yetersiz bulma nedenleri arasında, meslek içi yeterli eğitim verilmemesi %20 ile ikinci en yüksek oranı oluşturmaktadır. Üniversitede alınan eğitimin yetersizliği ile bu konuda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye zaman bulamamaları seçeneğine ilişkin veri, %7,9 ile en küçük oranı göstermektedir.



Şekil 3. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırma Konusunda, Öğretmenlerin Yetersizlik Nedenleri

Bu durumda, ankete katılan öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretim gördükleri üniversitenin öğretim müfredatında bu konuya yer verilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bunun eksikliğinin bir sonucu olarak, bu konuda kendilerini geliştirme güçlüğü yaşamalarında bir probleme sahip olmadıkları, buna karşın, eğitim müfredatında bu konuya yer verilerek meslek içi eğitimlerle bu konunun çözümlenebileceği yönünde bir eğilime sahip oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 8 ve Şekil 3, çalışma hipotezimizi doğrudan destekleyen verileri içermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere okul ve kütüphane alışkanlığı kazandırma becerilerinin geliştirilmesine ne derece önem verdikleri Tablo 9'da sunulmuştur.

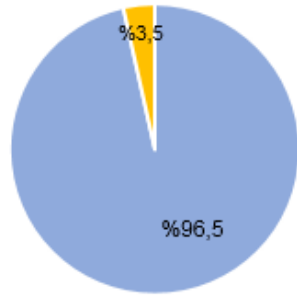
Tablo 9. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmanın Önemi

| Sizce ilköğretim öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak ne kadar önemlidir? | Sayı | % |
|--|-------------|--------------|
| Çok önemlidir | 110 | 96,5 |
| Önemlidir | 4 | 3,5 |
| Toplam | 114 | 100,0 |
| Sizce ilköğretim öğrencilerine kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmak ne kadar önemlidir? | Sayı | % |
| Çok önemlidir | 73 | 64,3 |
| Önemlidir | 33 | 28,7 |
| Kısmen önemlidir | 8 | 7,0 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Tablo 9'daki verilerden, öğretmenlerin, büyük oranda (%96,5) ilköğretim öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmanın çok önemli olduğunu düşündükleri, sadece önemli olduğunu düşünenlerin de kalan bölümü (%3,5) oluşturdukları anlaşılmaktadır. Kısmen veya önemli olmadığını düşünen öğretmen görüşünün olmaması, öğretmenlerin de konunun önemini farkında olduğunu göstermektedir.

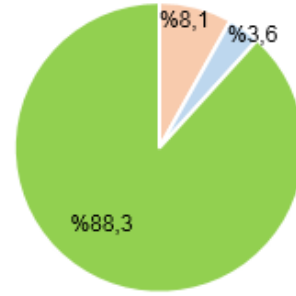
Bununla birlikte, ilköğretim öğrencilerine kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmanın çok önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %64,3 düzeyine inmiştir. Önemli olduğunu düşünenlerin oranı ise %28,7'lik bir düzeye çıkarken, kısmen önemli olduğunu düşünenler %8 oranında olup, önemli olmadığını düşünen katılımcı bulunmamaktadır. Bu sonuçlardan, ankete katılan öğretmenlerin, ilköğretim öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmanın, kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmaktan daha önemli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Sizce ilköğretim öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak ne kadar önemlidir?



■ Çok önemlidir ■ Önemlidir

Sizce ilköğretim öğrencilerine kütüphane alışkanlığı kazandırmak ne kadar önemlidir?



■ Çok önemlidir ■ Önemlidir ■ Kısmen önemlidir

Şekil 4. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmanın Önemi

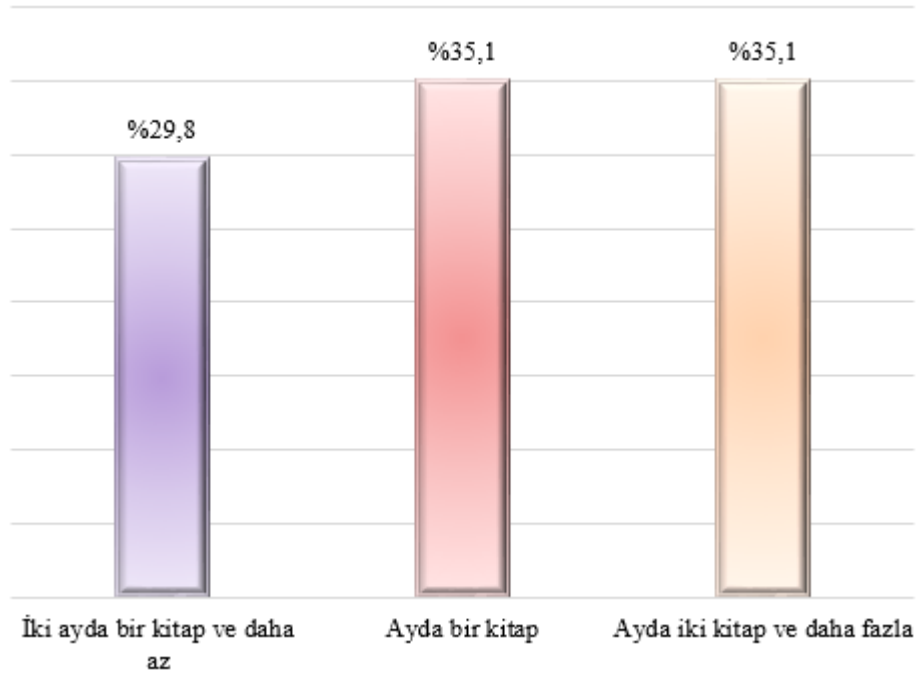
3.4. ÖĞRETMENLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI

Öğretmenlerin okumaya yönelik tutum, davranış ve rehberlikleri, okuma alışkanlıklarına hazırlık uygulamalarına, olumlu veya olumsuz etki edebilen etmenlerdendir. Ayrıca, öğretmenlerin rol model olma özellikleri nedeniyle, çocuklara örnek olabilmektedirler. Bu kapsamda, öğretmenlerin okuma sıklıkları araştırılmış ve ilgili veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklıkları

| Ne kadar sıklıkla kitap okursunuz? | Sayı | % |
|------------------------------------|------------|--------------|
| İki ayda bir kitap ve daha az | 34 | 29,8 |
| Ayda bir kitap | 40 | 35,1 |
| Ayda iki kitap ve daha fazla | 40 | 35,1 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Tablo 10 verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,1'i etkin/güçlü okuyucu sınıfına girmekte, yaklaşık aynı oranda (%35,1) öğretmenlerin orta düzey okuma alışkanlığına sahip olduğu ve %30'a yakını hiç okumayan ya da zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklıkları

Ayrıca Tablo 10 ve Şekil 5 verileri, hipotezimizi desteklemektedir.

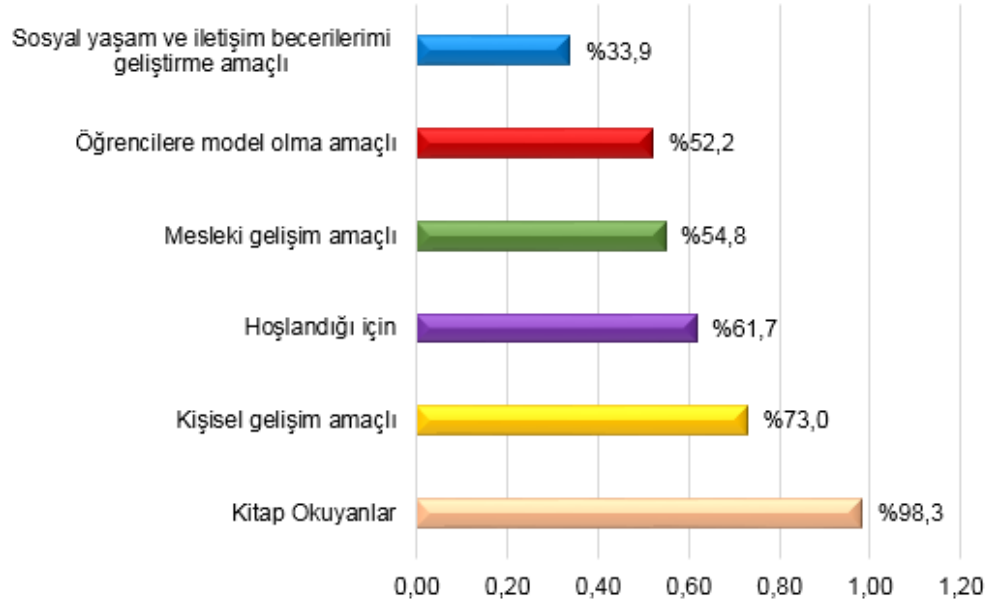
Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma ile ilgili tutumlarını pekiştiren okumaya ilişkin gerekçeleri araştırılmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kitap Okuma Gerekçeleri

| Kitap Okuma Nedenleri | Sıklık | % |
|---|--------|------|
| Kitap okuyanlar | 112 | 98,3 |
| Kişisel gelişim amaçlı | 84 | 73,0 |
| Hoşlandığı için | 71 | 61,7 |
| Mesleki gelişim amaçlı | 63 | 54,8 |
| Öğrencilere model olma amaçlı | 60 | 52,2 |
| Sosyal yaşam ve iletişim becerilerimi geliştirme amaçlı | 39 | 33,9 |

Tablo 11 verilerine göre %98’lik bir orana ulaşan kitap okuyan öğretmenler arasında, kitap okuma nedenleri araştırılmış ve kişisel gelişim amaçlı okuyanlar %73 ile en yüksek orana sahiptir. Hoşlandığı için kitap okuyanlar %61,7 ile ikinci

sırayı almakta, mesleki gelişim ve öğrencilere model olma amaçlı kitap okuyanlar, katılımcıların yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Sosyal yaşam ve iletişim becerilerini geliştirme amaçlı kitap okuma eğilimi, %33,9 ile en son sırayı oluşturmaktadır.



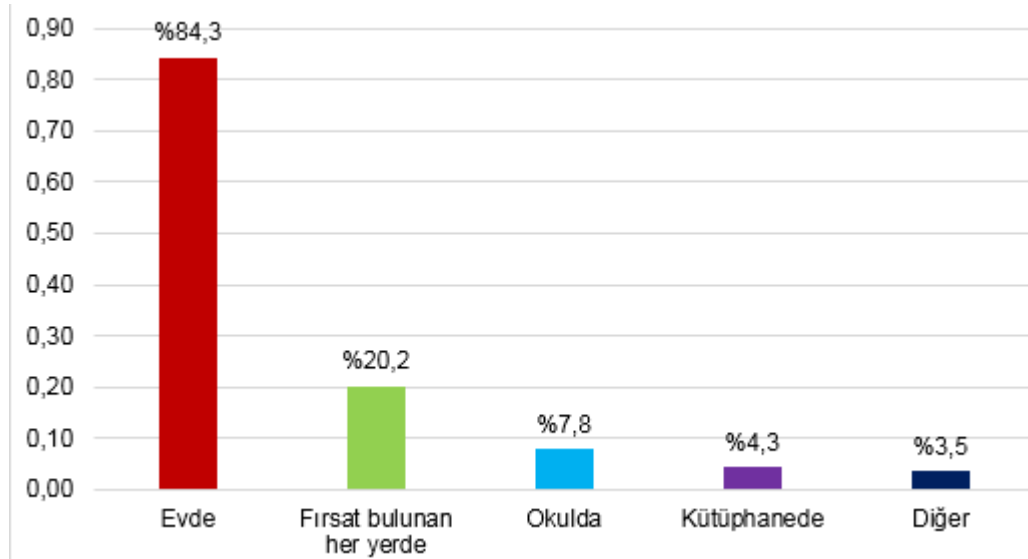
Şekil 6. Öğretmenlerin Kitap Okuma Gerekçeleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kitap okudukları yerlere ilişkin araştırma verilerinden, okulda kitap okuyanların düşük bir orana (%7,8) sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Tablo 11'deki öğretmenlerin öğrencilere model olma amaçlı kitap okumalarına ilişkin düşük oran ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kitap okumayı tercih ettikleri yerlere ilişkin veriler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kitap Okumayı Tercih Ettikleri Yerler

| Kitap Okumakta Tercih Edilen Yerler | Sıklık | % |
|-------------------------------------|--------|------|
| Evde | 98 | 84,3 |
| Fırsat bulunan her yerde | 23 | 20,2 |
| Okulda | 8 | 7,8 |
| Kütüphanede | 4 | 4,3 |
| Diğer | 4 | 3,5 |

Tablo 12'deki verilerden, öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%84,3) evde kitap okumayı tercih ettikleri, "diğer" seçeneği altında, tatilde kitap okuyan öğretmenlerin en düşük oranı oluşturduğu görülmektedir. Kütüphanede kitap okuyan öğretmenlerin %4,3'lük en düşük ikinci orana sahip olması; ankete katılan öğretmenler arasında, ilköğretim öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmanın, kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmaktan daha önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koyan Tablo 9'daki verilerle uyumlu olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kitap okuma zamanlarının araştırılmış ve elde edilen verilere göre, %60,9'luk en yüksek oranla fırsat buldukça boş zamanlarında kitap okudukları, bunun dışında %41,7 oran ile akşamları, %37,4 oran ile gece yatmadan önce ve %20,9 oran ile hafta sonları kitap okudukları belirlenmiştir. Bu verilerden en yüksek oranı %60,9 ile fırsat buldukça boş zamanlarında kitap okumaları, Tablo 11'deki evde kitap okumayı tercih etmeleriyle uyumluluk göstermektedir.



Şekil 7. Öğretmenlerin Kitap Okumayı Tercih Ettikleri Yerler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin kendileri hakkındaki düşünceleri araştırılmış ve araştırmaya ilişkin sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Kendileri Hakkındaki Düşünceleri

| Güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? | Sıklık | % |
|---|------------|--------------|
| Evet | 51 | 45,2 |
| Hayır | 21 | 18,3 |
| Kısmen | 42 | 36,5 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

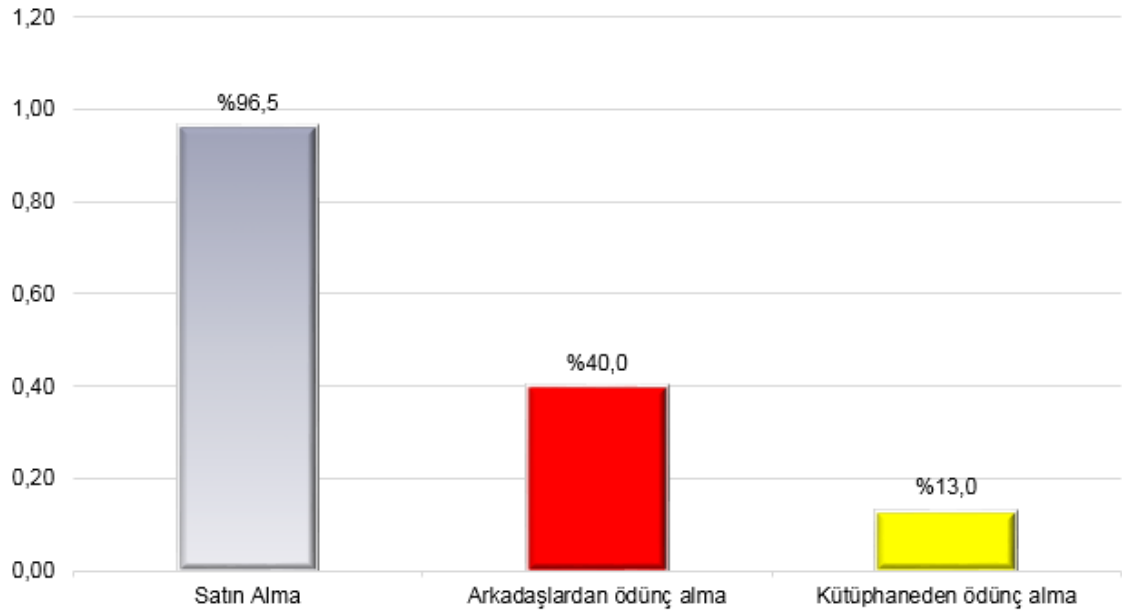
Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin kendileri hakkındaki düşüncelerine ilişkin Tablo 13'deki verilerden, güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olduklarını düşünenlerin, %45,2'lik oran ile Tablo 9'daki, %35,7'lik etkin/güçlü okuyucu sınıfına giren ayda iki kitap ve daha fazla kitap okuyanların sayısı ile uyumlu olduğu görülmektedir. Kısmen güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olduğunu düşünenler, %36,5'lik oran ile Tablo 9'daki, %34,8'lik orta düzey okuyucu sınıfına giren ayda bir kitap okuyanların sayısı ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin, %18,3'lük bir oran ile Tablo 9'daki, %29,6'luk zayıf düzey okuyucu sınıfına giren iki ayda bir kitap ve daha az kitap okuyan öğretmenlerin oranı ile uyumlu olduğu görülmektedir. Tablo 13'deki verilerden elde edilen çıkarımla, güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olduklarını düşünen öğretmenlerin en yüksek oranı oluşturması nedeniyle, okuma alışkanlığına ilişkin olumlu bir yönde eğilimleri olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 13 verileri, çalışma hipotezimizi desteklemektedir.

Öğretmenlerin okudukları kitapları elde etme yöntemlerinin, kitap okuma ortamlarındaki ve kitaplara ulaşmadaki zorlukların ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının ortaya konmasında önemli bir yeri olduğu düşünüldükçe, bu konudaki araştırma sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Okudukları Kitapları Edindikleri Yerler

| Kitap Edinilen Yerler | Sıklık | % |
|--------------------------|--------|------|
| Satın Alma | 111 | 96,5 |
| Arkadaşlardan ödünç alma | 45 | 40,0 |
| Kütüphaneden ödünç alma | 14 | 13,0 |

Tablo 14'deki araştırma verilerinden, öğretmenlerin %96,5'inin satın alarak, %40,0'ünün arkadaşlarından ödünç alarak, %13'ünün ise kütüphanelerden ödünç alarak okudukları kitapları temin ettikleri anlaşılmaktadır. En düşük oranda kütüphaneden temin ettiklerinin belirlenmesinin, Tablo 12'deki kütüphanede kitap okuyan öğretmenlerin %4,3'lük düşük orana sahip olması ile uyumlu olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Öğretmenlerin Okudukları Kitapları Edindikleri Yerler

Ayrıca, öğretmenlerin okudukları kitap türleri araştırılmış ve en çok okuduğu kitap türleri, %65,3 ile edebiyat, %57,6 ile popüler, %28,0 ile mesleği ile ilgili kitaplar, %27,1 ile deneme, %22,9 ile bilim ve %17,8 ile biyografilerden oluştuğu görülmüş ve bu sonuçların, en son okudukları kitapların adları araştırıldığında uyumlu olduğu belirlenmiştir.

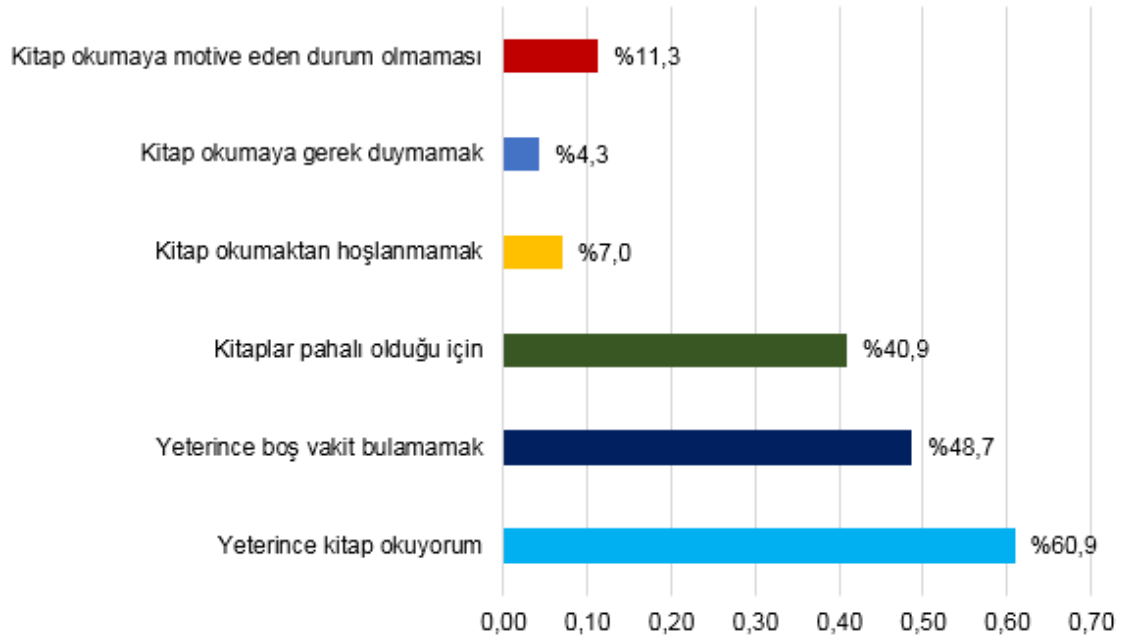
Yeterince kitap okumadığını düşünen öğretmenler arasında bunun nedenleri araştırılmış ve araştırma sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

| Yeterince Kitap Okumama Nedenleri | Sıklık | % |
|--|--------|------|
| Yeterince kitap okuyorum | 70 | 60,9 |
| Yeterince boş vakit bulamamak | 56 | 48,7 |
| Kitaplar pahalı olduğu için | 47 | 40,9 |
| Kitap okumaktan hoşlanmamak | 7 | 7,0 |
| Kitap okumaya gerek duymamak | 5 | 4,3 |
| Kitap okumaya motive eden durum olmaması | 12 | 11,3 |

*Bu soru ve benzer sorularda birden fazla seçenek işaretlendiğinden % toplamı 100’den fazla çıkmaktadır. Bu nedenle tablolarda verilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60,9’luk bölümü, yeterince kitap okuduklarını belirtmektedir. Tablo 15’deki verilerden, öğretmenlerin yeterince kitap okuyamama nedenleri arasında, %48,7’lik oranla boş vakit bulamamaları ve % 40,9’lik oranla da kitapların pahalı olması anlaşılmaktadır. Tablo 13’deki araştırma verilerinden, öğretmenlerin %96,5’inin satın alarak kitap edinmeyi tercih etmeleri, Tablo 15’deki verilere göre, kitapların pahalı olmasının okumalarına engel teşkil etmelerinde önemli bir etmen olmasıyla sonuçlanmaktadır. Okumak için yeterince boş vakit bulamadığını bildiren öğretmenlerin oranının yüksekliğinin de Tablo 14’deki kütüphaneden yararlanmalarındaki düşük oran ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 9. Öğretmenlerin Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

Tablo 15 ve Şekil 9 verileri, çalışma hipotezimizi kanıtlayan veriler içermektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarındaki yeterliliklerinin belirlenmesi için bu konuda öğrencilere rol model olmaları ve bu yönde öğrencileri motive edebilmeleri önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmelerinde sağladıkları katkıya ilişkin kendileri hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrencilere Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırıp Kazandırmadıkları Hakkında Düşünceleri

| Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazandırdığınızı düşünüyor musunuz? | Sıklık | % |
|--|------------|--------------|
| Evet | 58 | 51,3 |
| Hayır | 3 | 2,6 |
| Kısmen | 53 | 46,1 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünen öğretmenlerin oranı %51,3 olmakla birlikte, kısmen kazandırdığını düşünenlerle birlikte bu oran %97,4'e ulaşmaktadır. Bu araştırmaya paralel olarak, öğrencilere kitap okuma konusunda model olduğunu düşünen öğretmenlerin düşünceleri araştırılmış ve araştırma sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Kitap Okuma Konusunda Öğrencilere Model Olup Olmadıkları Hakkında Düşünceleri

| Öğrencilere kitap okuma konusunda model olduğunuzu düşünüyor musunuz? | Sayı | % |
|---|------------|--------------|
| Evet | 63 | 55,2 |
| Hayır | 10 | 8,8 |
| Kısmen | 41 | 36,0 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda model olduğunu düşünenler %55,2'lik bir orana sahiptir ve bu oranın Tablo 17'deki sonuçlarla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasında yarıdan fazla bir oranda kendilerini yeterli gördükleri ve bu konuda bir sorun yaşamadıkları izlenimi elde edilmektedir.

Tablo 10'da kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin oranının %98 gibi yüksek bir düzeyde olması ve Tablo 14'de yeterince kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin oranının %60,9 olması oldukça memnuniyet verici bir düzeyi göstermesine rağmen, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma konusunda aynı yüksek oranda bir düşünceye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin olarak, öğretmenlerin birbirleri hakkındaki görüşlerinin de pekiştirici bir rol oynayacağı düşüncesiyle yapılan araştırma sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin, Güçlü Kitap Okuma Konusunda Öğretmen Arkadaşları Hakkındaki Düşünceleri

| Çevrenizdeki öğretmen arkadaşlarınızın güçlü kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarını düşünüyor musunuz? | Sayı | % |
|---|------------|--------------|
| Evet | 20 | 17,5 |
| Hayır | 27 | 23,7 |
| Kısmen | 67 | 58,8 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğretmenler, %7,5'lik bir oranda öğretmen arkadaşlarının güçlü kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarını belirtmektedirler. Ancak, öğretmen arkadaşlarının kısmen kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarını düşünenlerin oranının yüksekliği (%58,8), aslında, öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı konusunda birbirleri hakkında olumlu izlenime sahip olmadıklarını göstermektedir.

3.5. ÖĞRETMENLERİN KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI

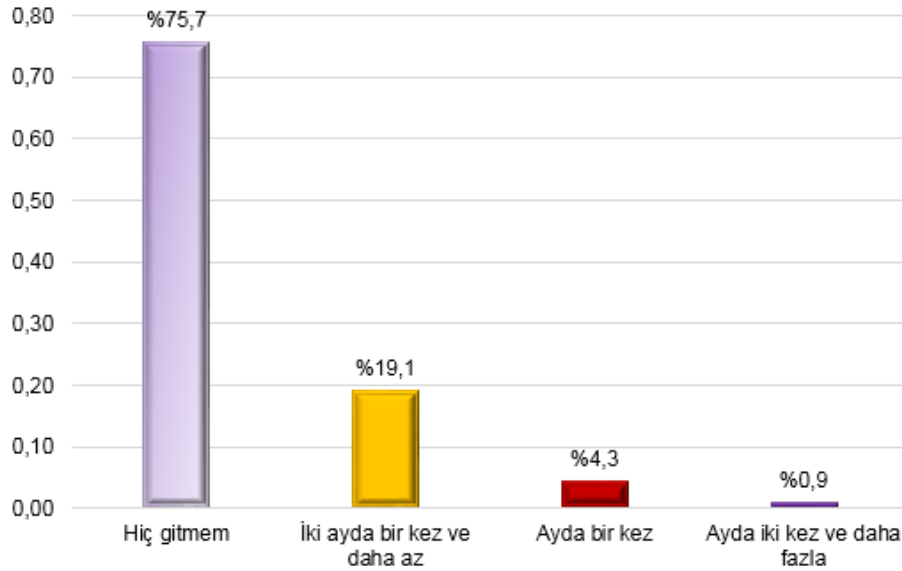
Okuma alışkanlığını güçlendiren temel etmenlerden birisi de kütüphanelerin kullanılma oranının yüksekliğidir. Bunun çocukların okuma becerilerinin gelişimine ve okuma alışkanlığına katkı sağladığı gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin bu konuya yaklaşımının da önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Bu maksatla öğretmenlerin kütüphanelerden yararlanma sıklıkları araştırılmış ve ilgili veriler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Sıklıkları

| Kütüphaneye ne kadar sıklıkla gidersiniz? | Sayı | % |
|---|------------|--------------|
| Hiç gitmem | 86 | 75,7 |
| İki ayda bir kez ve daha az | 22 | 19,1 |
| Ayda bir kez | 5 | 4,3 |
| Ayda iki kez ve daha fazla | 1 | 0,9 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Tablo 19'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %75,7'sinin kütüphanelerden hiç yararlanmadığı görülmektedir. Bu verilerden, öğretmenlerin kütüphaneyi kullanan kullanıcı olarak;

- %0,9'unun, ayda 2 kez ve daha fazla olmak üzere sık kullanan kullanıcı sınıfına girdiği,
- %4,3'ünün, ayda 1 kez olmak üzere orta sıklıkta kullanan kullanıcı sınıfına girdiği,
- %19,1'inin ise, 2 ayda 1 kez ve daha az olmak üzere düşük sıklıkta kullanan kullanıcı sınıfına girdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 10. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Sıklıkları

Öğretmenlerin üçte ikisinden fazla bir oranda kütüphanelerden hiçbir zaman yararlanmaması, yarıdan fazlasının kitap okuma eğilimleri ile kıyaslandığında, aralarındaki oran farkı nedeniyle beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak, her iki durumda da öğretmenlerin yeterli bir düzeyde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, Tablo 19'deki öğretmenlerin kütüphanelerden yararlanma sıklıklarındaki olumsuz sonuçların, Tablo 12'deki, öğretmenlerin kitap okumayı tercih ettikleri yerler arasında kütüphanelerin %4,3'lük bir orana sahip olması ve Tablo 14'deki öğretmenlerin okudukları kitapları edindikleri yerler arasında da

kütüphanelerden yararlanmalarının %13,0'lük bir orana sahip olmasına ilişkin sonuçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerine ilişkin verilere ulaşmak maksadıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öncelikle, kütüphane üyeliklerinin mevcudiyeti araştırılmış ve araştırma sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Kütüphane Üyelikleri

| Bir kütüphaneye üye misiniz? | Sayı | % |
|------------------------------|------------|--------------|
| Evet | 16 | 14,8 |
| Hayır | 98 | 85,2 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

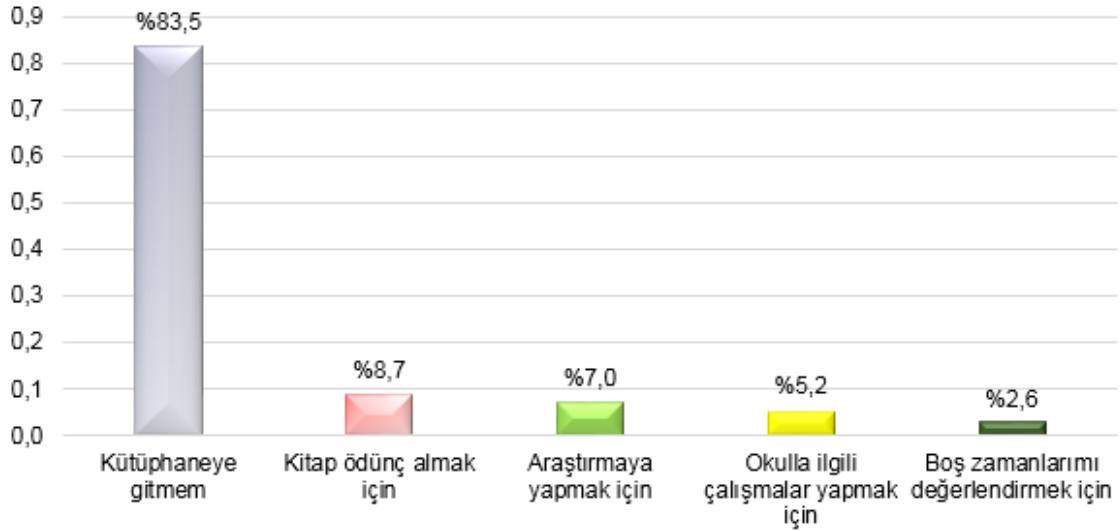
Tablo 20'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %85,2'sinin kütüphane üyeliği yoktur. Kitap okuma konusunda olumlu görüşler bildiren ve kitap edineme nedenleri arasında yüksek oranda pahalı olmasını gerekçe gösteren öğretmenlerin, kütüphanelerden yararlanmamaları, çelişkili bir durumu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin tamamına yakın büyük bir bölümünün kütüphane üyeliği olmamasına rağmen, kütüphaneye giden öğretmenlerin durumunun ve kütüphaneye gitme nedenlerinin belirlenmesi maksadıyla yapılan araştırma sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Nedenleri

| Kütüphaneye gitme nedenleri | Sıklık | % |
|--------------------------------------|------------|--------------|
| Kütüphaneye gitmem | 96 | 83,5 |
| Kitap ödünç almak için | 9 | 8,7 |
| Araştırmaya yapmak için | 7 | 7,0 |
| Okulla ilgili çalışmalar yapmak için | 5 | 5,2 |
| Boş zamanlarımı değerlendirmek için | 3 | 2,6 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Tablo 21'deki verilerden, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %83,5 oranda kütüphaneye gitmedikleri ve gidenler arasında, en düşük oranda boş zamanlarını değerlendirmek maksadıyla gittikleri ve en yüksek oranda ise, kitap ödünç almak ve araştırma maksatlı olarak kütüphaneden yararlandıkları anlaşılmaktadır.



Şekil 11. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Nedenleri

Bu sonuçları pekiştirmek maksadıyla, öğretmenlerin kütüphaneden yararlandıkları zamanlara ilişkin araştırma yapılmış ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Zamanları

| Kütüphaneye gitme zamanları | Sıklık | % |
|-----------------------------|--------|------|
| Hiçbir zaman gitmem | 82 | 72,2 |
| Hafta içi okul sonrası | 10 | 9,6 |
| Hafta sonu | 15 | 13,9 |
| Fırsat bulduğum zaman | 11 | 10,4 |
| İhtiyaç duyduğum zaman | 6 | 6,1 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kütüphaneye gidenlerin, kütüphanelerden hafta sonları en yüksek oranda yararlandıkları Tablo 22'deki verilerden

görülme ve hiçbir zaman kütüphaneye gitmeyenlerin oranının (%72,2) ise, Tablo 19'daki kütüphaneden yararlanma sıklıklarıyla (%75,7) uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kütüphane kullanımına ilişkin kendileri hakkındaki düşünceleri araştırılmış ve araştırma sonuçları Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Yararlanma Alışkanlıkları

| Yeterli bir kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? | Sayı | % |
|--|------------|--------------|
| Evet | 6 | 6,1 |
| Hayır | 91 | 79,1 |
| Kısmen | 17 | 14,8 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Yeterli bir kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olduğunu düşünen öğretmenler, %6,1'lik bir oranda olup, kısmen düşünenlerle (%14,8) birlikte, bu oran %20,9'a ulaşmakta ve Tablo 21'deki kütüphaneye gitmediğini belirten öğretmen oranı ile (%83,5) uyumluluk göstermektedir.

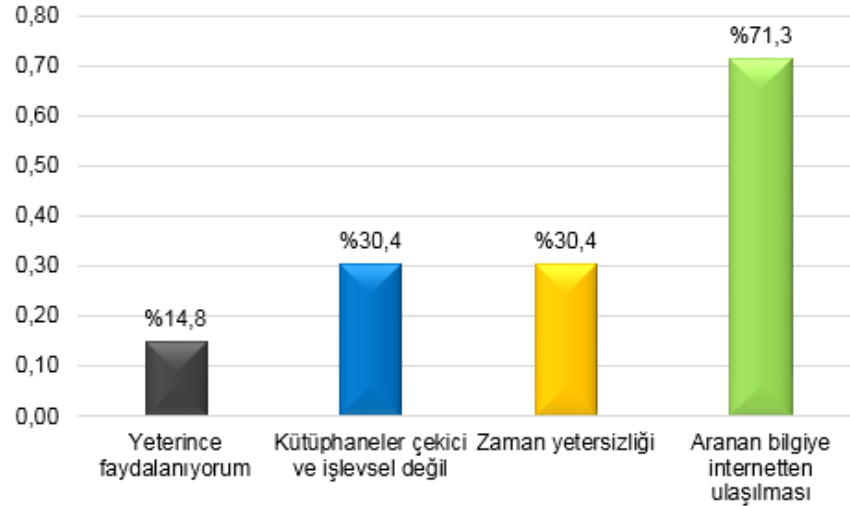
Öğretmenlerin büyük oranda kütüphanelerden faydalanmaktan kaçınmalarının nedenleri üzerine yapılan araştırma verileri Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Faydalanmama Nedenleri

| Kütüphanelerden faydalanmama nedenleri | Sıklık | % |
|--|--------|------|
| Yeterince faydalanıyorum | 16 | 14,8 |
| Kütüphaneler çekici ve işlevsel değil | 34 | 30,4 |
| Zaman yetersizliği | 34 | 30,4 |
| Aranan bilgiye internetten ulaşılması | 81 | 71,3 |

Araştırmaya katılan öğretmenler, kütüphanelerden faydalanmamalarının nedenleri arasında, en yüksek oranda (%71,3) aradığı bilgiye internetten

ulaşmak olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 24'de yeterince kütüphane kullandığını belirten öğretmenlerin %14,8'lik bir orana sahip olması, Tablo 20'deki kütüphane üyeliği olan öğretmenlerin oranı (%14,4) ile uyumluluk göstermektedir.



Şekil 12. Öğretmenlerin Kütüphanelerden Faydalanmama Nedenleri

Tablo 24 ve Şekil 12 verileri, hipotezimizi destekler niteliktedir.

Aradığı bilgiye internetten ulaşan öğretmenlerin bu kapsamda kütüphane sayfalarını ziyaret etme durumları da araştırılmış ve araştırma sonuçları Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin İnternette Kütüphane Sayfalarını Ziyaret Etme Durumları

| Hiç kütüphane web sayfası ziyaret ettiniz mi? | Sayı | % |
|---|------------|--------------|
| Evet | 93 | 80,9 |
| Hayır | 21 | 19,1 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Tablo 25'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenler, %71,3 gibi bir oranda aradığı bilgiye internetten ulaştığını belirtmektedirler. Ancak internetten ulaşılan bilgiler arasında, kütüphane web sayfasının öğretmenler tarafından

büyük bir oranda (%80,9) kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin büyük bir bölümünün aradığı bilgiye internetten eriştikleri, ancak daha güvenilir ve doğru bilgiye ulaşımın kütüphanelerden ya da kütüphanelerin oluşturduğu internet erişiminden sağlanması daha geçerli bir yöntem olmasına rağmen, öğretmenlerin, güvenilirliği, bilimselliği ve doğruluğu tartışılabilir özellikteki internette gezinen bilgilere yöneldiği anlaşılmaktadır.

3.6. ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRENCİLERE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMA YÖNÜNDE GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLER

Okuma becerisinin kazandırılmasında kütüphanelerin büyük payı vardır. Bu maksatla oluşturulan okul kütüphaneleri, ilk ve ortaöğretim okullarında yer alan ders programlarını desteklemekte, öğrencilerin kişisel okuma gereksinimlerine yanıt vermekte, okuma alışkanlığını kazandırmakta, kitap ve kütüphane kullanımını öğretmekte, kütüphane yaşantısının sağladığı olanaklardan yararlanarak, toplumsal davranışların güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır. (Şahin ve diğerleri, 2010, s.184). Öğrencilerin kütüphanelerden yararlanma alışkanlıklarının kazandırılması için öğretmenlerin bu konudaki duyarlılıkları önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki tutumları araştırılmış ve Tablo 26'da yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Öğrencileri Kütüphaneye Yönlendirmelerine İlişkin Tutumları

| Öğrencilerle birlikte hiç kütüphane ziyareti yaptınız mı? | Sayı | % |
|--|-------------|--------------|
| Evet | 55 | 49,1 |
| Hayır | 59 | 50,9 |
| Toplam | 114 | 100,0 |
| Öğrencileri kütüphaneye gitmeleri için yönlendiriyor musunuz? | Sayı | % |
| Evet | 65 | 57,0 |
| Hayır | 17 | 14,9 |
| Kısmen | 32 | 28,1 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin, %57’lik oranı, öğrencilerini kütüphaneye gitmeleri için yönlendirmiş, %49,1’i öğrencileri ile birlikte kütüphane ziyareti yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerine kütüphane kullanma konusunda kendilerini model olarak görüp görmedikleri araştırılmış ve araştırma sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin Kütüphane Kullanma Konusunda Öğrencilerine Model Olma Durumu

| Öğrencilere kütüphane kullanma konusunda model olduğunuzu düşünüyor musunuz? | Sayı | % |
|--|------------|--------------|
| Evet | 17 | 14,9 |
| Hayır | 62 | 54,4 |
| Kısmen | 35 | 30,7 |
| Toplam | 114 | 100,0 |

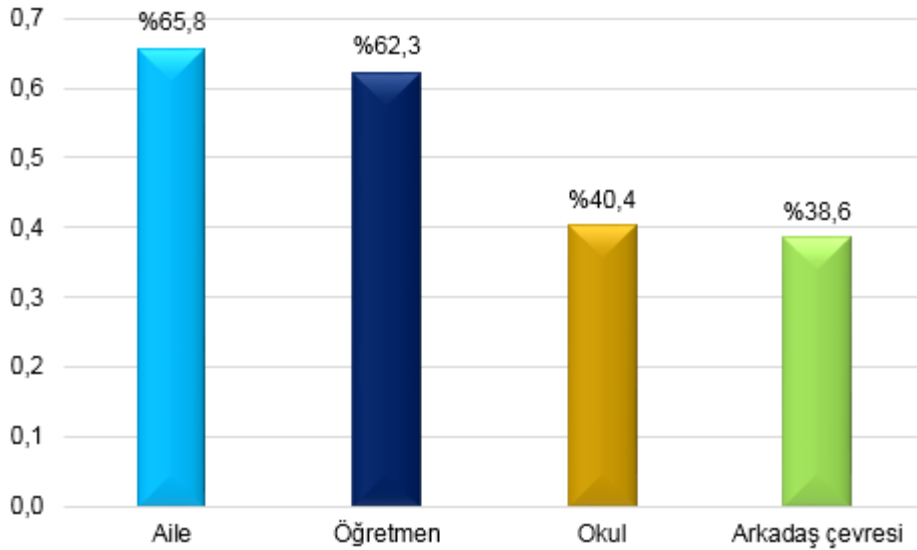
Tablo 27’deki verilerden, öğretmenlerin sadece %14,9’unun öğrencilerine kütüphane kullanma konusunda model olduğunu düşündüğü ve bu oranın da kısmen düşünenlerle (%30,7) birlikte, %45,6’ya ulaştığı anlaşılmaktadır. Tablo 26’deki ve Tablo 27’deki verilerden edinilen sonuçlara göre, öğretmenlerin kütüphane kullanma alışkanlıklarının (Tablo 19 ve 20) çok düşük bir oranda olmasına rağmen, yaklaşık %50 oranda öğrencilere kütüphane ziyareti yaptırmakta ve öğrencileri kütüphanelere yönlendirmektedirler. Ayrıca, kısmen düşünenler göz ardı edildiğinde, öğrencilerine kütüphane kullanma konusunda model oldukları söylenemez. Buna rağmen, yarıya yakın bir oranda öğrencilere kütüphane ziyareti yaptırmaları ve yarıyı geçen bir oranda (%57) öğrencileri kütüphaneye gitmeleri için yönlendirmeleri, öğretim müfredatındaki etkinlikler arasında, kütüphane ziyaretinin de yer aldığını, buna rağmen bu konuya yeterince önem vermediklerini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma ve geliştirilmesinde etkili olan hususlar hakkındaki düşünceleri araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmada ve Geliştirmede En Etkili Unsur Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri

| Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmada etkili olan hususlar | Sayı | % |
|---|------|------|
| Aile | 76 | 65,8 |
| Öğretmen | 71 | 62,3 |
| Okul | 46 | 40,4 |
| Arkadaş çevresi | 44 | 38,6 |

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma ve geliştirilmesinde en etkili unsur olarak, %65,8’lik oranda aileyi ve ikinci olarak, %62,3’lük oranda kendilerini görmektedir. Üçüncü sırada okul (%40,4) ve son sırada arkadaş çevresi (%38,6) gelmektedir.



Şekil 13. Öğrencilere Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmada ve Geliştirmede En Etkili Unsur Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri

Bu bölümde sunulan verilerle hipotezimiz kanıtlanmıştır.

4. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankara’da bulunan ilkokul öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine yönelik hazırlanan anket, Ankara’nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu ilçelerde 452 okulda görev yapan 13.657 öğretmenden 48 ilköğretim okulunda görev yapan 200 öğretmene anket ulaştırılmış, 114 öğretmenden geri dönüş olmuştur.

Ankara’da görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin özellikleri ortaya koymak amaçlı bu çalışmada, “Ankara’da bulunan devlet ilkokullarında öğrenim gören öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir işlev gören öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ne durumdadır?” sorusundan hareketle yapılan çalışmanın hipotezi “Ankara’da bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığını kazandırma açısından yeterli düzeyde değildir” biçiminde tanımlanmıştır. Bu hipotezle gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen veriler önceden belirlenen altı başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar şu biçimdedir:

- Öğretmenlerin kişisel özellikleri,
- Öğretmenlerin okul ve kütüphane alışkanlığı kazandırma yönünden yeterlilikleri ve konuya ilişkin tutumları,
- Öğretmenlerin okuma ile ilgili tutumları,
- Öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin tutumları,
- Öğretmenlerin kütüphane ile ilgili tutumları,
- Öğretmenlerin, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin gerçekleştirdikleri etkinlikler şeklindedir.

Bu başlıklar altında öğretmen görüşlerine dayanarak sağlanan verilerden aşağıda sunulan sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun orta yaş üzerinde ve tecrübeli olduğu anlaşılmaktadır. Kitap okuma ve kütüphaneden yararlanma sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyeti ile karşılaştırıldığında, doğrudan bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun 16-25 yıl hizmet vermiş olduğu 41-50 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir. Bu durumda, genel olarak araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin ileri yaşlarda ve tecrübeli oldukları sonucuna varılmaktadır.
2. Üniversitedeki eğitim süreci içerisinde, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılması konusunda eğitim alan öğretmenlerin oranının %16,5 olarak, öğretmenliğe başladıktan sonra ise, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin oranı da %13,9 olarak düşük bir düzeyde bulunduğu görülmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada; öğretmenlerin yarısının kendisini yeterli bulduğu, yetersiz bulma nedenleri konusunda, öğretim müfredatındaki eksikliğin en yüksek oranı oluşturmakta olduğu, meslek içi yeterli eğitim verilmemesinin ise ikinci en yüksek oranı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durumda, ankete katılan öğretmenlerin, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda, öğrenim gördükleri üniversitenin öğretim müfredatında bu konuya yer verilmesine veya bu konuda kendilerini geliştirme güçlüğü yaşamlarına ilişkin olarak bir probleme sahip olmadıkları sonucuna varılmaktadır. Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının kazandırılmasında eğitim müfredatında ve öğretmenlerin meslek içi eğitimlerinde bu konuya yer verilmesinin en etkili yöntem olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin okuma

alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının dikkate değer yüksek bir düzeyde olmaması, kütüphane kullanma alışkanlıklarının dramatik düzeyde düşük olması, öğrencilere ilköğretim düzeyinden başlayarak, öğretim yaşamı boyunca gerekli bilinçlendirmenin ve ailelerle işbirliğinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında, bu konuda öğretmenlerin de bu yönde eğitilerek, en azından eğitim gördükleri üniversite aşamasında da bu konuya yer verilmesinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere okul ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma becerilerinin geliştirilmesinde ne derece önem verdiklerine ilişkin olarak, ilköğretim öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmanın, kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmaktan daha önemli olduğu yönünde bir izlenim elde edilmektedir. Bunun nedeninin, öğretmenlerin de kütüphane kullanma alışkanlıklarındaki yetersizliklerinden ve konunun önemine ilişkin yeterli bir farkındalığa sahip olmadıklarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.
5. Öğretmenlerin okuma ile ilgili davranışları, tutumları ve rehberliğine ilişkin araştırma verilerinden, araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkin/güçlü okuyucu kapsamına girenlerin, orta düzey okuma alışkanlığına sahip olanların ve hiç okumayan ya da zayıf okuma alışkanlığına sahip olanların hemen hemen eşit oranda olduğu görülmektedir. Bu verilerden, üçte birlik bir oranda zayıf okuma alışkanlığına sahip olan ya da hiç okumayan öğretmen kitlesinin bulunması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin kitap okudukları yerler arasında, okulda kitap okuyanların çok düşük bir orana sahip olmasının, öğretmenlerin öğrencilere model olmalarındaki düşük oran ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasında kendilerini yeterli görmelerine ve bu konuda bir sorun yaşamadıklarını düşünmelerine rağmen, araştırma verilerinden elde edilen bu sonuçlara göre, bu konudaki uygulamalarının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca,

öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı konusunda birbirleri hakkında da olumlu izlenime sahip olmadıkları görülmektedir.

6. Okuma alışkanlığını güçlendiren temel etmenlerden birisi de kütüphanelerin kullanılma düzeyi ve kütüphanelerden yararlanma olanaklarının ve alışkanlıklarının yaygınlaştırılmasıdır. Kütüphanelerden yararlanılması, çocukların okuma becerilerinin gelişimine ve okuma alışkanlığına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu konuya yaklaşımı araştırılmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisini aşan bir oranda kütüphanelerden hiçbir zaman yararlanmaması, kitap okuma eğilimleri ile kıyaslandığında, beklenmedik bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarından, öğretmenlerin tamamına yakın büyük bir bölümünün kütüphane üyeliği olmadığı, %83,5 oranında kütüphaneye gitmedikleri belirlenmiştir. Kütüphaneye gidenler arasında, kitap okuma alışkanlığının bir göstergesi olan, boş zamanların değerlendirilmesi maksadıyla gidenlerin en düşük oranı oluşturduğu görülmekte, öncelikle kitap ödünç alma ve araştırma maksadıyla kütüphaneye gittikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kütüphanelerden faydalanmamalarındaki en büyük neden olarak aradığı bilgiye internetten ulaşılmasını belirtmelerine rağmen, tamamına yakın bir oranda (%80,9) hiçbir kütüphane web sayfasını ziyaret etmedikleri belirlenmiştir. Bu tespitin sonucunda, öğretmenlerin büyük bir bölümünün aradığı bilgiye internetten eriştikleri, ancak daha güvenilir ve doğru bilgiye ulaşımın kütüphanelerden veya kütüphanelerin internet sayfalarından sağlanması daha geçerli bir yöntem olmasına rağmen, öğretmenlerin, güvenilirliği, bilimselliği ve doğruluğu tartışılacak özellikteki internette gezinen bilgilere yöneldiği anlaşılmaktadır.
7. Öğrencilerin kütüphaneye gitme alışkanlıklarının sağlanması için öğretmenlerin bu konudaki duyarlılıkları araştırılmış ve araştırma sonuçlarından, %57'lik oranda öğretmenlerin öğrencilerini kütüphaneye gitmeleri için yönlendirmekle birlikte, %49,1'unun

öğrencileri ile birlikte hiçbir kütüphane ziyareti yapmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kütüphane kullanma alışkanlıklarının çok düşük bir oranda olmasına rağmen, yarıya yakın bölümünün öğrencilere kütüphane ziyareti yaptırdığı ve kütüphaneye yönlendirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan, öğretim müfredatındaki etkinlikler arasında, kütüphane ziyaretinin yer aldığı çıkarımı elde edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda gerçekleştirdikleri faaliyetler arasında sınıf kitaplığı oluşturma %78,8 ile en yüksek orana, yakınlardaki bir kütüphanenin kütüphanecisiyle işbirliği yapmak ise %5,9 ile en düşük orana sahiptir. Ayrıca, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma ve geliştirilmesinde en etkili unsur olarak, kendilerinden önce aileyi ön planda tutmaları, bu konudaki sorumluluğun öncelikle ailelerin omuzlarında olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlardan hareketle araştırma hipotezi “Ankara’da bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığını kazandırma açısından yeterli düzeyde değildir” kabul edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin genel olarak okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırması açısından yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir.

Ankara’da görev yapan ilkokul öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak, aşağıdakilerin önerilmesi uygun bulunmuştur.

1. Üniversitedeki eğitim süreci içerisinde, öğretmen adayı öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılması konusunda öğretim müfredatlarında yer verilerek, eğitim almaları sağlanmalıdır.

2. İlköğretim eğitim müfredatlarında ve öğretmenlerin meslek içi eğitimlerinde, ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının geliştirilmesi konusuna yer verilmelidir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilköğretim öğrencilerine okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmasının öneminin farkında olmalarına rağmen, bu konuda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları ve bunu pekiştirecek olan kütüphane kullanma alışkanlığını öncelikle kendilerinin kazanması gerektiği belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak sağlanan öğretmenlerin görüşleri arasında, kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığı kazandırılmasında aileler ile işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin yöntemlerin belirlenmesi ve uygulanması için okul aile birliği çalışmalarında bu konuya yer verilmesinin ve ailelerin bilinçlendirilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.
4. Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenlerin okuma ile ilgili davranışlarının, tutumlarının ve rehberliklerinin geliştirilmesi için birbirleri arasında işbirliğinin artırılması ve öğretmenler arasında yapılan “Öğretmenler Kurulu Zümre” toplantılarında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına yer verilmesi gerekmektedir.
5. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığını güçlendiren temel etmenlerden birinin de kütüphaneleri kullanma alışkanlığı olmasına karşın, bu konuda öğretmenlerin çok zayıf olduğu ve kütüphanelerden faydalanmamalarındaki en büyük neden olarak, aradığı bilgiye internetten ulaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hiçbir kütüphane web sayfasını ziyaret etmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin, güvenilirliği, bilimselliği ve doğruluğu tartışılabilir özellikteki internette gezinen bilgilere yönelmek yerine, kaynağı belirli bilimsel verilere ulaşılmasına imkân sağlayacak internet kütüphaneciliğinin geliştirilmesine ilişkin uygulamalara yer verilmesinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

6. Kütüphaneler, internet ortamında erişimi kolaylaştıracak ve kontrol altında tutacak şekilde yapılandırılmalı ve kütüphanelere ziyareti özendirecek donanım ve etkinliklere yer verecek uygulamalara yöneltilmelidir.

Araştırmamızın sonucundan görüldüğü üzere, ilköğretim sürecinde, öğrencilere yol gösterici olma işlevini üstlenen ilköğretim öğretmenlerinin, okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde temel olarak bir çaba göstermelerine rağmen, bu konuda etkin bir davranışa ve role sahip olmadıkları ve kütüphanelerden faydalanma konusunda yeterli özeni göstermedikleri anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, devlet ilköğretim okullarında okuma alışkanlığının ve güvenilir ve doğru bilgiye ulaşmada etkin bir yöntem olan kütüphanelerden faydalanma yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğrencilere uygulanmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Bu maksatla, üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde, hizmet içi kurslarında ve ilköğretim müfredatında okuma alışkanlığı ve kütüphanelerden faydalanma konularına yer verilmesi, ailelerin ve kütüphane kurumunun da üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- 6360 Sayılı Kanun, (2012). "On Dört İilde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun". Resmi Gazete, Tarih: 12/11/2012, Sayı: 28489.
- Ahi Evran Üniversitesi (2016). Erişim:13 Aralık 2016, <http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/156/13>
- Akçay, E. Y. ve Çelenay, Ö. E. (2012). Terör ve medya ilişkisinin 2003 yılında İstanbul'da meydana gelen saldırılar örneğiyle incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 183-197.
- Akşaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve Bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretilimi*. 4. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyüz, E. (2014). Çocuk edebiyatı yapıtları ve eşduyum eğilimi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 385-402.
- Alpay, M. (1989). *Türkiye'de ve Almanya Federal Cumhuriyeti'nde gençlere yönelik kütüphane hizmetleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Amerikan Kütüphane Derneği (ALA), (1978). Erişim Adresi: www.ala.org, 28.05.2014.
- Anadolu Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/>

- Angı Ç.E. ve Şendurur Y. (2015). Lise öğrencilerinin demografik özellikleri ile dinledikleri müzik türleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (33), 223-238.
- Applegate, A. J. and Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-565.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 Temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 495-518.
- Artvin Çoruh Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://www.artvin.edu.tr/tr/menu/1665/1505/dersler>
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Aşıcı, M. ve Özarslan, H. (2002). İlköğretim 1. Kademedeki Okul Kitaplığını Kullanma Alışkanlığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 45-56.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Çev. Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başkent Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://snf.baskent.edu.tr/kw/index.php>
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bayburt Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, http://www.bayburt.edu.tr/Content/Web/Yuklemeler/SayfaResimleri/424/files/sinif_ogretmenligi_ders_icerikleri.pdf

- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye'de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Baysal, J. (1991). *Kitap ve kütüphane tarihine giriş*, Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, İstanbul.
- Benevides, T. D. L. (2006). Personal reading habits and literacy instruction in pre-service teachers. Nipissing University, Faculty of Education, Canada.
- Binghimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning: A review of literature. *Euroasia Journal of Matematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Bonaria, A. (2011). *A comparison of the effects of library book selection methods on the level of motivation for reading and comprehension skills of second grade students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, New Jersey: William Paterson University of New Jersey.
- Bozok Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://egitim.bozok.edu.tr/Anadal.aspx?Id=1035&slid=1097>
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Brant, M. (2003). Log on and learn. *Newsweek*, 25 Ağustos-1 Eylül s. 52-55.
- Bülbül, M. (2005). *İmgesel iletişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.

- Bülbül, M. (2011). Yazın eğitimi ile dil eğitimi. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bülent Ecevit Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://eobs.beun.edu.tr/Program/DersPlan/4201>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Celal Bayar Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://katalog.cbu.edu.tr/Site/CourseStructure.aspx?ProgramID=268>
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Chapin, J. R. (2006). *Elementary social studies a practical guide*. Sixth Edition. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Chumas, D. L. (1991). An effective schools groups' becomes a partner in the school library media program. *Bookmark*, 50(1), 63-64.
- Clark, C. ve Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences. The who, what, why, where and when*. Londra: National Literacy Trust.
- Clark, C. ve Rumbold K. (2006). *Reading for pleasure. A research overview*. Londra: National Literacy Trust.
- Cogan, J.J. ve Anderson, D.H. (1977) Teachers' professional reading habits. University of Minnesota. *Language Arts*. 54(3), 254-271.
- Collins, N. D. (1996). Motivating low performing adolescent readers (ERIC Document Reproduction Service No: ED396265).
- Conole, G. and Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education. Retrieved 10 August, 2011, Erişim adres:

http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf.

Cremin, T. (2011). *Reading Teachers/Teaching Readers*. English Drama Media. 11-18.

Çukurova Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, http://eobs.cu.edu.tr/ProgDersPlan_tr.aspx?ProgID=145

Cumhuriyet Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, http://ubs1.cumhuriyet.edu.tr:8890/ects/ders_programi_detay.jsp?p_BolumKodu=231&dil_kodu=TR

Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Dankert, B. (1989). *Almanya Federal Cumhuriyeti'nde okul kütüphaneciliği*. Türkiye ve Almanya Federal Cumhuriyeti'nde gençlere yönelik kütüphane hizmetleri içinde (23-37). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Demirel, Ö. (1995). *Türkçe programı ve öğretimi*, Ankara: Usem Yayınları.

Demirer, V., Yıldız, D. Ç., ve Sünbül, A. M. (2011). The Relationship between Primary School Students' Computer-Internet Usage and Reading Habits: Sample of Konya, 1. *Elementary Education Online*, 10(3), 1028-1036.

Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B. (2007). 2004 İlköğretim Programı'nda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 8(2), 203-229.

- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Dicle Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://www.dicle.edu.tr/Contents/e0a43aa2-25de-4337-a1c4-29e61c21d20c.pdf>
- Doğan, M. (1993). *İletişim veya dehşet çağı*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Dokuz Eylül Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2015-2016/tr/bolum_1117_tr.html
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. ve Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185.
- Drejer, A. and Printz, L. (2006). *Luk op-nye strategier i en bridningstid*. Jyllands-Postens Forlag. EC, 2006.
- Edmunds, K. M. ve Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. International Reading Association, 414–424. Erişim adresi: <http://olms.cte.jhu.edu/olms/data> 17.01.2015.
- Ege Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <https://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/course.aspx?zs=1&mod=1&kultur=tr-tr&program=2934&did=150147&mid=627996&pmid=159964>
- Elmas, R. ve Geban Ö. (2012). Web 2.0 Tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Elmas, R., Demirdöğen, B. and Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 164-175.
- Erciyes Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://egitim.erciyes.edu.tr/ders/index.php?yazi=116>

- Erdamar, G. K. ve Demirel, H. (2009). The library use habits of student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2233-2240.
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://www.egitim.ogu.edu.tr/detail.asp?id=1>
- Evcilioğlu, İ. (1995). Okuma ilgileri güdüsü ve alışkanlıklarını geliştirme. *Çağdaş Eğitim*, 20(216), 42-43.
- Farmer, L. ve Stricevic, I. (2011) *Using research to promote literacy and reading in libraries: guidelines for librarians*. IFLA Professional Report No.125, IFLA, Paris.
- Fırat Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://web.firat.edu.tr/ilkogretim/sinif/Ders%20i%C3%A7erikleri.html>
- Galler, Anne M. (1988). The school library: an dispensible catalyst. *Argus* 17 (4): 93-99.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- Gazi Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/anabilim-dallari-ders-kodlari-71539>
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği), *TÜBAV Bilim*, 2(3), 341-353.
- Geliştirilen ve Güncellenen Standart Kriterlere Uygun olarak hazırlanan Örnek Hizmetiçi Eğitim Programları, (2016). Erişim Adresi. <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>, 2016, 28.05.2014.
- Gömlüksüz, M.N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.

- Gömlüksiz, M.N. ve Telo, A. (2003). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)". *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. 15-17 Mayıs*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 356-364.
- Gönen, M. (2007). *Öğretim boyunca okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları* toplantısı; Ankara: MEB Yayınları.
- Graves, M. F., Juel, C., Graves, B. B. ve Dewitz, P. (2011). *Teaching reading in the 21st century*, (5. Baskı), Boston: Pearson Education.
- Guthrie, J.T., ve Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J.T.Guthrie & D.E.Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp 17-45). New York: Teachers College Press.
- Hacettepe Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://www.snf.hacettepe.edu.tr/dosyalar/lisans.pdf>
- Hasan Kalyoncu Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://sinif.hku.edu.tr/Ders-Planlari/>
- Hamot, G. E, Shiveley, J. M., VanFossen, P. J. (1997). Media literacy in social studies teacher education: relating meaning to practice. (Paper was presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association). Chicago, IL, March 24-28, 1997. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 416 161).
- Hill, M. H. and Beers, G. K. (1993). Teachers as readers: Survey of teacher personal reading habits and literacy activities in the classroom (ERIC Document Reproduction Service No: ED364836).
- Holden, J. (2004). *Creative reading*. London: Demos.

- Hopper, R. (2005) What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56.
- IFLA/UNESCO Okul Kütüphanesi Bildirgesi. (1994). Erişim Adresi: http://www.kutuphaneci.org.tr/images/stories/icerik/yayinlar/okul_kutuphanesi_bildirgesi.pdf, 28.05.2014.
- IFLA/UNESCO Okul Kütüphanesi Bildirgesi. (2014). Erişim adresi. http://www.kutuphaneci.org.tr/images/stories/icerik/yayinlar/okul_kutuphanesi_bildirgesi.pdf, 28.05.2014.
- İstanbul Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1141&yil=2016>
- Kafkas Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://www.kafkas.edu.tr/temelegitim/TR/sayfa4944>
- Karadeniz Teknik Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/egitim_e27d0.pdf
- Karr, C. (2011). The attitude of teachers towards teaching reading in the content areas (Doctoral dissertation, The University of the West Indies).
- Kastamonu Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <https://egitim.kastamonu.edu.tr/index.php/tr/menu-ilkogretim-sinif-tr>
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlilik durumları açısından incelenmesi. Akademik Bilişim Toplantısı, Malatya: Türkiye.

- Kellner, D. ve Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Keser, Ö. F. (2005). Recommendations towards developing educational standards to improve science education in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 46-53.
- Keseroğlu, H.S. (2000). Türkiye’de Kütüphane Kültürü. A. Yontar (Haz.). *Türkiye’de Kütüphane ve Enformasyon Biliminin Kurumsal Gelişimi. Sempozyum Bildirileri: 11-12 Mayıs 2000 İstanbul: Bildiriler* (s.90-97) İstanbul: TKD İstanbul Şubesi.
- Kılıç, D.B.Ç. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 84-94.
- Kırıkkale Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://ilkogretim.kku.edu.tr/duyurular/program//sinif.pdf>
- Kıyıcı, F. B. (2010). The definitons and preferences of science teacher candidates concerning web 2.0 tools: A phenomological research study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 185-195.
- Kilis Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://egitim.kilis.edu.tr/sayfa/421829/ogrenci/fakulte-ders-katalogu>
- Knight, S.L., Lloyd, G.M., Arbaugh, F., Edmondson, J., Nolan, J.Jr., McDonald, S.P. ve Whitney, A.E. (2012). Getting Our Own House in Order: From Brick Makers to Builders. *Journal of Teacher Education* 63: 5.
- Kocaeli Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://ogr.kocaeli.edu.tr/koubs/Bologna/Genel/DersListesi.cfm?Dilid=282FF7AD3E4F629E68DDE1A184D152A1>
- Kuhne, B. (1995). The Barkestrop project: investigating school library use. *School Libraries Worldwide*, 1(1), 13-27.

- Kumar, B.S.B. and P.S. Raju. (1999). Stimulating children to read. *Herald of Library Science*, 38(1-2): 42-46.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Lattanzi JR. J. A. (2014). *Just don't call it a book club: Boys' reading experiences and motivation in school and in an after school book club*. Yayımlanmamış doktora tezi, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Lohann, C. (1991). The creation of the reading habit in the child. *Cape-Librarian* 35(4), 2-5.
- Lull, J. (2000). *Popüler müzik ve iletişim* (Çev. İBLAĞ, T.). İstanbul: Kitap Matbaacılık.
- Lyon, R. (1997). Statement before the Committee on Education and Workforce. U.S. House of Representatives. Accessed online on 03.02.2005 at Erişim adresi: <http://mirror.apa.org/ppo-OLD/lyon.html>.
- Necmettin Erbakan Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, https://www.konya.edu.tr/storage/images/department/ahmetkelesoglugitim/duyuru/derskod2015_16/SINIF.pdf
- Marmara Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, http://dosya.marmara.edu.tr/aef/snf/2015-16/MufredatRapor_yeni.pdf
- McCoss-Yergian, T. ve Krepps, L. (2010). Do teacher attitudes impact literacy strategy implementation in content area classrooms? *Journal of Instructional Pedagogies*, (4), 1-18.
- McNinch, G. W. and Steelmon, P. (1990). Perceived reading status of teacher education students. *Reading Improvement*, 27(3), 203-206.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2016). 2015-2016 Eğitim Öğretim İstatistikleri.
- Metsala, J.L. ve Mc Cann, A.D. (1997). Children's motivations for reading. *The Reading Teacher*, 50, 360-362.
- Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <https://www.ohu.edu.tr/egitimfakultesi/sinifogretmenligi/dersplani>
- Mishra, S. K. ve Yaday B., (2013). Research Paper A Study Of The Library Reading Habits Of Students Of Senior Secondary Section In Some In English Medium Schools Of Mandleshwar City. Vol. 4 No. 1, Shri Kanwartara Institute for Teacher's Training, Mandleshwar, Khargone (M.P) INDIA. 119-128
- Moore, D.W., Bean, T.W., Birdyshaw, D. ve Rycik, J. (1999). *Adolescent literacy: A position statement*. Newark: International Reading Association.
- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://ects.mu.edu.tr/tr/program/99>
- Mustafa Kemal Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://www.mku.edu.tr/departments.aspx?birim=126&icerik=2888>
- Nevşehir Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <https://sinifogretmenligi.nevsehir.edu.tr/tr/4-yillik-lisans-programi>
- Obadare, S. O. (2014). The changing role of librarians in the digital age, Erişim Adresi: https://www.codesria.org/IMG/pdf/Obadare_S_O.pdf, 28.05.2014.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oğuzkan, F. ve Kavcar, C. (1989). *Türk Dili III*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- O'Hanlon, N. (1987). Library Skills, Critical Thinking, and the Teacher-Training Curriculum. *College and research libraries*, 48(1) 17-26.

- Oldfield, P. (1980). Initial teacher training in library usage: a survey. *School-Librarian*, 28(2),120-124.
- Olson, M. W. and Gillis, M. (1983). Teaching reading study skills and course content to preservice teachers. *Literacy Research and Instruction*, 23(2), 124-133.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://ebs.omu.edu.tr/ebs/program.php?dil=tr&mod=1&Program=2670>
- Öçalan, A. (2010). *Halk kütüphaneleri ve okul kütüphaneleri arasındaki işbirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Önal, H. (1992). *Bilgi gereksinimlerinin karşılanması ve okul kütüphaneleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önal, H.İ. (1985). *Türkiye’de okul kütüphanelerinin yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Önal, İ. ve Alaca, E. (2015). Okul kütüphanesi kullanımında öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları. *Bilgi Dünyası*, 16(1), 105-126.
- Özbay, M. Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117–136, Ankara.
- Özben, Ş. (2013). Üniversite öğrencilerinin televizyon izleme süresine göre yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 198-206.
- Özdemir, E. (2004). Okurluk donanımı. *Varlık Dergisi*, Şubat 1157.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemirci, F. (1994). "Eğitim sürecinde kütüphaneler ve gençlik", *Prof. Dr. Berrin Yurdadoğ'a Armağan* içinde (76-85). Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Özen, F. (2001). *Türkiye'de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Pamukkale Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://www.pau.edu.tr/sinifogr/tr/sayfa/ders-icerikleri-13>
- Park, T. D. ve Osborne, E. (2006). Agriscience teachers'attitudes toward implementation of content area reading strategies. *Journal of Agricultural Education*, 47(4), 39.
- Peel, R. (2000) 'Beliefs about 'English' in England', in: R. Peel, A. Patterson & Gerlach (Eds) *Questions of English: Ethics, Aesthetics, Rhetoric and the Formation of the Subject in England, Australia and the United States* (116–188), London: Routledge/Falmer.
- Poloola, B.I., Ajibade, Y.A. ve Etim, J.S. (2010). Teaching effectiveness and attitude to reading of secondary school teachers. *Nigeria*, 10(2), 142-154.
- Potter, W. J. (2005). *Media literacy* (Third edition). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon* 9(6), 1-6.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), (2007).

- Rajaratnam, R. (2013) For the love of reading! new strategies to engage the next generation of readers. *IFLA WLIC*, Singapour.
- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://bologna.erdogan.edu.tr/organizasyonInfo.php?kultur=tr-TR&mod=1&program=243&yil=2012>
- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 8-23.
- Sağlamtuñç, T. (1994). *Çağdaş kütüphanecilik ve düşünce özgürlüğü üzerine*. İstanbul: Yapı Tasarım Üretim.
- Saltman, D. (2011). Nine hot web tools for students. Harvard Education Letter, 27(2). Retrieved 21 September, 2011, from Erişim adresi: <http://www.hepg.org/hel/article/497>.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Savaş, G. (2006). Kitle iletişim araçlarına eleştirel bir yaklaşım. *Journal of Human Sciences, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1303-5134.
- Savaş, M., Elmas, R. ve Öztürk, N. (2011). A curriculum reflection: New science and technology curriculum in Turkey. Paper presented at the meeting of ESERA, Lyon, France.
- Savaş, M., Elmas, R. ve Öztürk, N. (2011). A curriculum reflection: New science and technology curriculum in Turkey. *European Science Education Research Association (ESERA)*, Lyon, France.
- Seefeldt, C. (1989). *Social studies for the preschool-primary child*. (Third edition). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company. Seefeldt.

- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siirt Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://egitim.siirt.edu.tr/dosya/personel/2016818132559868.pdf>
- Sinop Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, http://egitim.sinop.edu.tr/dosya/Egitim_Fakultesi/s%C4%B1n%C4%B10_19_07_2016_04_20.pdf
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (10. Baskı) (Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Som, S. ve Kurt, A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 104-119.
- Staiger, R.C. (1979). *Roads to reading*. The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Paris, Fransa.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Süleyman Demirel Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://egitim.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/70/files/sinif-ogretmenligi-14122016.pdf>
- Şahbaz, N. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kütüphane kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 17(31).

- Şahin, A., İşcan, A., ve Maden, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum İli Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- Tawete, F. K. (1999). Stakeholders, libraries and education in Africa: the story of Simangele. *African Journal of Libraries Archives and Information Science*, 9(2), 153-164.
- Tazebay, A. (2005) *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Teacher Education and Reading Instruction. Report. (2014). The National Reading Panel. Chapter 5, Erişim adresi <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/ch5.pdf>, 10.07.2014.
- Teachers as Readers: Building Communities of Readers. 2007-08. Executive Summary. UKLA-The United Kingdom Literacy Association.
- Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. (2011). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Brussels, Belgium.
- Thomas, K.F. (2006). *Reading Horizons*. Dorothy J. McGinnis Reading Center and Clinic College of Education Western Michigan University.
- Thooft, N. A. (2011). The effect of audio books on reading comprehension and motivation. A Master's Project Report. College of St. Scholastica.
- Trakya Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://egitimfak.trakya.edu.tr/pages/ders-programi#.WKHv7vmLTIU>
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, (609), 547-563.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2016). Nüfus İstatistikleri.

TÜİK, (2016). Erişim adresi: www.tuik.gov.tr, 25.06.2016.

Türk Kütüphaneciler Derneği, Türk Kütüphaneciler Derneği Tarafından Halk Kütüphanelerine İlişkin Gözlemlenen Sorunlar ve Öneriler Raporu, Erişim adresi: http://www.kutuphaneci.org.tr/sites/default/files/haber/halk_kutuphaneleri.pdf, 25.06.2016.

Uludağ Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/347?AyID=23>

Uşak Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <https://egitim.usak.edu.tr/2954>

Vig, P. ve Sharma, K. (2014). Comparative analysis of influence of gender on reading interest of inservice and pre-service teachers. *The Criterion-An International Journal in English*. 5(1), 86-101.

Warmack, W. (2007). *Elementary education pre-service teachers attitudes toward reading*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Auburn University, Alabama. Erişim adresi: https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/42/WARMACK_WANDA_44.pdf?sequence=1. 12.12.2016

Yalçın, Alemdar. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının televizyon bağımlılıkları, okuryazarlık düzeyleri ve eğitselliğine ilişkin düşünceleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 55 -72.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), 95-112.

- Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yılmaz, B. (1992). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, (2), 5-12.
- Yılmaz, B. (1998). Halk kütüphaneleri-okul kütüphaneleri arasında işbirliği ve Türkiye'de durum. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(2), 110-130.
- Yılmaz, B. (2000). "Türkiye'de Kütüphane Kültürü". A.Yontar (Haz.) *Türkiye'de Kütüphane ve Enformasyon Biliminin Kurumsal Gelişimi... Sempozyum Bildirileri: 11-12 Mayıs 2000- İstanbul: Bildiriler* (s.98-107) İstanbul: TKD İstanbul Şubesi.
- Yılmaz, B. (2000). Viyana ilkokullarında okuyan Türk öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası* 2000, 1(2): 280-306.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'da ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B (2012). "Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: İlköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma". Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Haz.). *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, 209-218.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yüzüncü Yıl Üniversitesi (2016). Erişim: 13 Aralık 2016, <http://obs.yyu.edu.tr/ogrenci/ebp/course.aspx?zs=1&mod=1&kultur=tr-TR&program=8394&did=306448&mid=961580&pmid=18858>

EKLER

Ek1. Anket Uygulanan İlköğretim Okulları

Altındağ

13 Ekim İlkokulu

Peyamitepe İlkokulu

Yıldırım Beyazıt İlkokulu

Özdemir Gürocak İlkokulu

Hayme Hatun İlkokulu

Aydınlıkevler İlkokulu

Yeni Turan İlkokulu

Çankaya

Ahmet Barındırır İlkokulu

Ayten-Şaban Diri İlkokulu

Milli Eğitim Vakfı İlkokulu

Avni Akyol İlkokulu

Alacaatlı İlkokulu

Arjantin İlkokulu

Beytepe İlkokulu

Gaziosmanpaşa Necla-İlhan İpekçi İ.Ö.O

Kurtuluş İlkokulu

Süheyla-Sıtkı Alp İlkokulu

Seyranbağları İlkokulu

Özyurt İlkokulu

Rauf Orbay İlkokulu

Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu

Etimesgut

Pir Sultan Abdal İlkokulu

Yapracık İlkokulu

Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu

Göbaşı

Melek İpek İlkokulu

Atatürk İlkokulu

Keçiören

İbn-i Sina İlkokulu

Şehit Mehmet Altanlar İlkokulu

Dumlupınar İlkokulu

İbn-i Sina İlkokulu

Kalaba İlkokulu

Ulviye Fenmen İlkokulu

İbrahim Akoğlu İlkokulu

Mamak

75. Yıl İlkokulu

Abidinpaşa İlkokulu

Ahmet Hızal İlkokulu

Demirlibahçe İlkokulu

Saimekadın İlkokulu

Tuzluçayır İlkokulu

Vehbi Dinçerler İlkokulu

Yenimutlu İlkokulu

Açıkalin İlkokulu

Ali Kuşçu ilkokulu

Alper Tunga İlkokulu

Pursaklar

Turgut Özal İlkokulu

Hakan Akbıyık İlkokulu

Gümüşoluk İlkokulu

Ayyıldız İlkokulu

Sincan

İl Genel Meclisi İlkokulu

Ressam İbrahim Çallı İlköğretim Okulu

Gaziosmanpaşa İlkokulu

Ali Ünyazıcı İlkokulu

Yenimahalle

Ostim İlkokulu

Batıkent Orhan Eren İlkokulu

Kent Koop İlkokulu

Dede Korkut İlkokulu

Hazar İlkokulu

Necmi Şahin İlkokulu

Ek 2. İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Anket

Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Anketi

Değerli öğretmen arkadaşlarım,

Bu anket Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nde yapmakta olduğum yüksek lisans çalışması için hazırlamıştır. Ankette en doğru seçeneği değil size en uygun seçeneği işaretlemeniz araştırmanın güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Anket soruları kişisel ya da kurumsal bir değerlendirmeye alınmayacağından adınızı yazmanız gerekmemektedir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ayşegül Yücebaş

Hacettepe Üniversitesi

Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sorular

1- Yaş:

- 1 20-30 2 31-40 3 41-50 4 51-60 5 61-70

2- Cinsiyetiniz?

- 1 Kadın 2 Erkek

3- Meslekteki çalışma süreniz nedir?

- 1 1-5 yıl 2 6-15 yıl 3 16-25 yıl 4 26 yıl ve daha fazla

4- Mezun olduğunuz bölüm nedir?

.....

5- Mezun olduğunuz bölümde öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma ve geliştirme konusunda eğitim aldınız mı?

- 1 Evet 2 Hayır

6- Öğretmenliğe başladıktan sonra öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda hiç hizmet içi eğitim aldınız mı?

- 1 Evet 2 Hayır

7- Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?

- 1 Yeterli hissediyorum
 2 Yetersiz hissediyorum
 3 Tam olarak yeterli olduğumu düşünmüyorum

8- Kendinizi öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma konusunda yeterli bulmuyor iseniz bunun nedenleri neler olabilir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 1 Yeterli olduğumu düşünüyorum.
 2 Öğretim müfredatından kaynaklanan nedenlerden dolayı.
 3 Üniversitede aldığım eğitimin yetersizliğinden.
 4 Bu konuda meslek içi yeterli eğitim verilmemesinden dolayı.
 5 Bu konuda kendimi geliştirmeye zaman bulamamamdan.
 6 Eğitim sisteminin böyle bir talebinin olmaması.
 7 Diğer. (Açıklayınız).....

9- Sizce ilköğretim öğrencilerine okuma ve kütüphane alışkanlığı kazandırmak ne kadar önemlidir?

- Okuma alışkanlığı** 1 Çok önemlidir 2 Önemlidir
 3 Kısmen önemlidir 4 Önemli değildir

- Kütüphane kullanma alışkan.** 1 Çok önemlidir 2 Önemlidir
 3 Kısmen önemlidir 4 Önemli değildir

10- Ne kadar sıklıkla kitap okursunuz?

- 1 Hiç okumam.
 2 İki ayda bir kitap ve daha az.
 3 Ayda bir kitap.
 4 Bu konuda meslek içi yeterli eğitim verilmemesinden dolayı.

11- Neden kitap okursunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1 Kitap okumuyorum.
 2 Hoşlandığım için.
 3 Kendimi kişisel olarak geliştirmek için.
 4 Mesleki gelişimim için.
 5 Öğrencilerime model olmak için.
 6 Sosyal yaşam ve iletişim becerilerimi geliştirmek için
 7 Diğer. (Açıklayınız).....

12- Nerede daha çok kitap okursunuz?

- 1 Okulda. 2 Evde 3 Kütüphanede
4 Fırsat bulduğum her yerde 5 Diğer.....

13- Daha çok ne zamanlar kitap okursunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 1 Akşamları. 2 Hafta sonları 3 Gece yatmadan önce
4 Fırsat bulunca boş zamanlarımda 5 Diğer.....

14- Güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

- 1 Evet 2 Hayır 3 Kısmen

15- Ne tür kitap okumaktan hoşlanırsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1 Mesleğim ile ilgili.
2 Edebiyat (Roman, öykü, şiir).
3 Bilim kitapları.
4 Biyografiler.
5 Deneme kitapları.
6 Popüler kitaplar (Çok satanlar, Best Seller)
7 Diğer. (Açıklayınız).....

16- Okuduğunuz kitapları en çok nerelerden edirsiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1 Satın alırım. 2 Arkadaşımdan ödünç alırım.
3 Kütüphaneden ödünç alırım. 4 Diğer.....

17- En son okuduğunuz kitabın adı nedir?

- 1 Hatırlamıyorum.
..... adlı kitap

18- Bir kitabı genellikle ne kadar süre ile okuyabiliyorsunuz?

- 1 Bir saatten az 2 1-2 saat 3 3-4 saat 4 5 saat ve daha fazla

19- Yeterince kitap okuduğunuzu düşünmüyor iseniz bunun nedenleri nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 1 Yeterince boş vakit bulamadığım için.
2 Kitaplar pahalı olduğu için.
3 Kitap okumaktan çok hoşlanmadığım için.
4 Kitap okumaya gerek duymadığım için.
5 Kitap okumaya beni motive eden bir durum olmadığı için.
6 Diğer. (Açıklayınız).....

Ek 3. Orijinallik Raporu

| |
|--|
|  <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</p> |
| <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</p> <p style="text-align: right;">Tarih: 02/03/2017</p> <p>ANKARADA'KI İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 115 sayfalık kısmına ilişkin, 02/03/2017 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16 'dır.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <p>Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">02.03.2017</p> <p>Adı Soyadı: AYŞEGÜL YÜCEBAŞ</p> <p>Öğrenci No: N11226429</p> <p>Anabilim Dalı: BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ</p> <p>Programı:</p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p> |
| <p><u>DANIŞMAN ONAYI</u></p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR.</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Prof. Dr. Balent Yılmaz (Unvan, Ad Soyad, İmza)</p> |



**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF INFORMATION MANAGEMENT**

Date: 02/03/2017

Thesis Title / Topic: ANKARADA'KI İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 02/03/2017 for the total of 115 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 16 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes included
4. Match size up to 5 words excluded

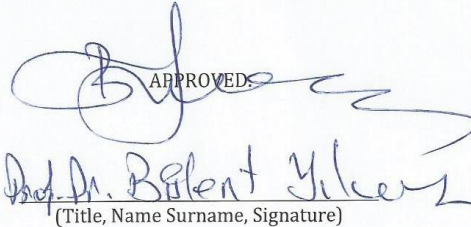
I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.


Date and Signature

Name Surname: AYŞEGÜL YÜCEBAŞ _____
Student No: N11226429 _____
Department: DEPARTMENT OF INFORMATION MANAGEMENT _____
Program: _____
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D. _____

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

 Prof. Dr. Bolent Yilkenz
 (Title, Name Surname, Signature)

Ek 4. Etik Onayı

 T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

GİZLİ

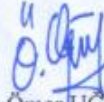
Sayı : 76000869/ 433-2079 29 Haziran 2015

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 05.06.2015 tarih ve 2498 sayılı yazınız.

Enstitünüz Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Ayşegül YÜCEBAŞ'ın Prof. Dr. Bülent YILMAZ danışmanlığında hazırladığı "Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Haziran 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör ş.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak


Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

Hava 29

Ek 5. İzin ve Olur Yazıları

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 14588481-605.99-E.4936932 12.05.2015
Konu: Araştırma izni


HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 29/04/2015 tarihli ve 1349 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşegül YÜCEBAŞ'ın "Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (12 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
12.05.2015

Yaşar SUBAŞI
Şef

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ae6e-3936-37cf-a0bd-fec9 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



Sayı: 12908312-010.99/2318
Konu: Ayşegül YÜCEBAŞ Hk.

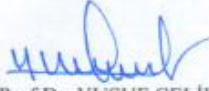
25/05/2015

Bilgi ve Belge Yönetimi
Anabilim Dalı Başkanlığı'na,

Anabilim Dalınız Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Ayşegül YÜCEBAŞ'ın " Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları " konulu tez çalışma izni isteğine ilişkin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 12.05.2015 tarih 4936932 sayılı yazı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye tebliğini rica ederim.

Saygılarımla,


Prof.Dr. YUSUF ÇELİK
Enstitü Müdürü

EKLER :
1 Adet Yazı

Enstitü Sekreteri : Ö. AY (Paraf)







T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: 12908312-010.99/3026
Konu: Ayşegül YÜCEBAŞ Hk.

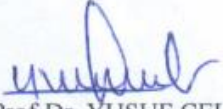
08/07/2015

Bilgi ve Belge Yönetimi
Anabilim Dalı Başkanlığı'na,

Anabilim Dalınız Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Ayşegül YÜCEBAŞ'ın " Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları " konulu tez çalışma izni isteğine ilişkin Yazı İşleri Müdürlüğünden alınan 29.06.2015 tarih 433-2073 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye tebliğini rica ederim.

Saygılarımla,


Prof. Dr. YUSUF ÇELİK
Enstitü Müdürü

EKLER :
Belge (5 Sayfa)

Enstitü Sekreteri : Ö. AY (Paraf)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ayşegül YÜCEBAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Kırıkkale, 15.05.1979

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ankara Üniversitesi Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar : Abidinpaşa İlköğretim Okulu, Aday Öğretmenlik
Projeler : Erasmus+ Okul Eğitim ve Mesleki Eğitim Projeleri
Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

İletişim

E-Posta Adresi : ayucebas@gmail.com

Tarih : 13.02.2017