



Sınıf Kütüphanelerinin Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi ¹

The Evaluation of Classroom Libraries' Proficiencies in Terms of Teachers' Opinions²

Gülhiz Pilten, Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gpilten@konya.edu.tr
Nalan Tolğay, Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, n.tolgay@hotmail.com

ÖZ. Bu çalışmada Türkiye'deki ilkokullarda bulunan sınıf kütüphanelerinin yeterliliklerinin belirlenmesi, bu yönde bir değerlendirme yapılması ve önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 bahar öğretim döneminde, Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 53 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf kütüphanelerini oluşturmada, özellikle kitap seçimi noktasında, seçilecek kitapların nicelik ve nitelikleri bakımından literatürde belirtilen etkili bir sınıf kütüphanesi oluşturma standartları bakımından geçerli ve/veya yeterli sınıf içi uygulamalar gerçekleştiremedikleri, bu olumsuz durumun temel sebebinin öğretmenlerin eğitimin diğer paydaşlarından gerekli desteği alamamaları veya konuya ilişkin doğru yaklaşımlardan haberdar olamamaları şeklinde değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler. İlkokul, Sınıf kütüphaneleri, Okuma öğretimi, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT. The purpose of the current research is defining the sufficiency of the classroom libraries at primary schools in Turkey, and making an evaluation, and providing suggestions concordantly. The participants of the present research is formed by 53 classroom teachers who teach at various regions of Turkey, in 2013-2014 academic-year, spring semester. All the findings can be evaluated as that most of the teachers in the work group of the present research cannot conduct valid and/or sufficient activities for creating classroom libraries, selecting books, quantity and quality of the books to be chosen considering the standards for forming efficient classroom libraries.

Keywords: Primary School, Classroom Library, Reading Instruction, Teachers' Opinions

SUMMARY

Purpose and Significance: Related literature include many studies on the sufficiency of classroom libraries, and teachers' significant contribution to their students' reading skills through correctly established classroom libraries. Related literature defines the required qualitative and quantitative features of a primary school classroom library. Neuman (1999) reports that creating classroom libraries at primary schools as defined in the literature positively contributes to reading time of the students at 60%, their motivation to participation in reading activities twice, and their sound recognition, phonological awareness, writing and oral expression skills at 20%. Given the contributions and effects mentioned above, the purpose of the present research is defining the sufficiency of the classroom libraries at primary schools in Turkey, and how these are libraries are used, making an evaluation, and providing suggestions concordantly.

Methods: Considering that the present research enables examining an uncontrolled phenomenon or event in detail, the researcher decided to design it in accordance with descriptive case study, which is a qualitative research method. The work group of the present research is formed by 53 classroom teachers who teach at various regions of Turkey, in 2013-2014 academic-year, spring semester. Data were collected online via semi-structured interview form developed by the researcher. The dimensions of the semi-structured interview form developed in accordance with the purpose of the present research is as follows: (1) the number of the books in the classroom libraries and the criteria for deciding this number; (2) the variety of the books in the classroom

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 29-31 Mayıs 2014 tarihinde 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuştur.

² A Part of this study has been presented in 13th National Classroom Teacher Education Symposium on 29-31 May 2014.

library in terms of their purpose; (3) the variety of the books in classroom libraries in terms of their genre; (4) the variety of the books in the classroom libraries in terms of readability levels; (5) the effect of students' individual differences on the creation of classroom libraries; (6) organization of classroom library environments. The interviews were conducted online through video-talk; 30-minutes for each teacher for 4 weeks.

Data collected through interviews were analyzed via descriptive analysis method. The main factor for selecting descriptive analysis method was that conceptual structure related to the research question could be presented clearly.

Results: All the findings can be evaluated as that most of the teachers in the work group of the present research cannot conduct valid and/or sufficient activities for creating classroom libraries, selecting books, quantity and quality of the books to be chosen considering the standards for forming efficient classroom libraries

Discussion and Conclusions: The main reason for this negative situation is that teachers cannot receive the support they need from other parties or that they do not know the approaches on the subject matter. Additionally, the approaches, activities and implementations conducted by the teachers, during students' use of libraries can be defined as correct implementations for the efficient use of classroom libraries.

GİRİŞ

"Daha çok okuyan öğrencilerin okuma becerileri daha fazla gelişecektir!" Bu cümle eğitimciler tarafından sıklıkla tekrarlanan ve kabul edilen bir ifade olarak değerlendirilebilir (Krashen, 2004). Bu ifadeyi açıklayıcı nitelikteki okuma çalışmaları incelendiğinde, gerçekte okumaya ayrılan süre ile okuma becerisinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır (Anderson ve Nagy, 1992; Anderson ve diğerleri, 1988; Cunningham ve Stanovich, 1998).

Bu noktada önemli olan ise öğrencilerin kitaplarla nasıl buluşturulacağıdır. İşcan ve diğerleri (2013) öğrencilerin çok büyük bir kesiminin, %75,7 oranında, okudukları kitapları, okul ya da sınıf kütüphanelerinden aldıklarını belirtmektedirler. Bu durumun sebeplerinden birinin ekonomik kaynak temelli olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Nitekim Smith ve diğerleri (1996) çalışmalarında, sosyo-ekonomik faktörlerin yetersizliğinin, öğrencilerin kitap edinme sürecine olan olumsuz etkisini ortaya koyarak, yukarıdaki değerlendirmeyi desteklemektedirler. Belirtilen ekonomi kaynaklı olumsuz etki, öğrencilerin ev ortamlarında kitaplara ulaşabilmelerini engellemekte, sınıf kütüphanelerinin oluşturulması yoluyla kitap okuma sürelerinin artırılmasını geçerli bir yöntem haline getirmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ilkokullarda oluşturulması gerekli görülen sınıf kütüphanelerinde bulunması gereken kitap sayılarını, türlerini ve amaçlarını (Allington ve Cunningham, 2001; Cullinan ve Galda, 1994; Hack ve Diğerleri, 1993; Fountas ve Pinnel, 2001; 2006; Fractor ve diğerleri, 1993; McGee ve Richgels, 1996; Neuman, 1999, Reutzell ve Fawson, 2002; Veatch, 1968), öğretmenlerin kitap temin yöntemlerini (Brassel, 2005), sınıf kütüphanelerinin fiziksel yapılarını (Morrow ve Weinstein, 1986; Neuman ve Roskos, 1992; Young ve diğerleri, 2007), kütüphaneler yoluyla gerçekleştirilebilecek eğitsel etkinlikleri (Catapano, ve diğerleri, 2009; Wells ve Chang-Wells, 1992) ve öğretim sürecinde etkin kullanımının nasıl olması gerektiğini (McGee ve Richgels, 1996) tanımlayan pek çok araştırma karşımıza çıkmaktadır. Burada literatüre dayalı biçimde ideal olarak tanımlanabilecek bir sınıf kütüphanesinin nasıl olması gerektiğinin ortaya koyulması açıklayıcı olacaktır.

Sınıf kütüphanesi oluşturmada ilk adım kitap teminidir. Araştırma sonuçları sınıf kütüphanelerinde, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun yapıda, mümkün olduğu kadar çok sayıda ve çeşitli türde kitap bulundurulmasının daha etkili olacağını ortaya koymaktadır (Hack ve diğerleri, 1993). Kitap sayıları, kitapların türleri, görsellerin yerleştirilme düzeni, sayfa sayıları vb. etmenler göz önüne alınarak sınıf seviyelerine göre belirlenmelidir. Örneğin 1, sınıfta, daha fazla görsel içeren 100-125 kitap bulundurulurken, 2, sınıfta bu sayı daha fazla metin içeren 50-75'e düşürülebilir (Fountas ve Pinnel, 1996). Ancak literatürde yaygın olarak karşımıza çıkan ölçüt her öğrenci için en az 10-15 kitap toplamda ise 300-600 civarı kitap sayısı olarak değerlendirilmiştir (Veatch, 1968; Fractor ve diğerleri, 1993; Hack ve diğerleri, 1993; Fountas ve

Pinnel, 2006; Allington ve Cunningham, 2001; Reutzell ve Fawson, 2002). Buna ek olarak bazı kitaplardan bir kaç tane bulundurulmasının, oluşturulacak küçük grupların çalışmalarını birlikte yürütebilmelerini sağlaması açısından önemli görülmektedir (Daniels, 2002).

Yukarıda belirtilen sayıda kitap ile oluşturulacak kütüphane için kitap seçimi diğer bir önemli husustur. Burada dikkat edilecek temel noktalardan biri, belirlenen kitap sayısının, metin türlerine göre dağılımını gerçekleştirmektir (McGee ve Richgels, 1996). Moss (2003) sınıf kütüphanelerinde, bilgi verici ve hikâye edici metinleri içeren kitapların eşit miktarda bulunmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, sınıf kütüphanelerinde yukarıda belirtilen metinleri içeren farklı türlerde kitaplara, farklı oranlarda da olsa mutlaka yer vermeleri gerekmektedir (McGee ve Richgels, 1996; Fountas ve Pinnell, 2001). Ayrıca kütüphanede kullanılacak olan kitapların hangi eğitsel amaca hizmet edeceği sorusuna da cevap aranmalıdır. Temel kitaplar, yardımcı kitaplar, dergiler vb. farklı amaçlardaki kitapların yine tümünden, öğretmen tercihinin göre farklı oranlarda bulundurmaya en uygunu olacaktır (Cullinan ve Galda, 1994).

Kitap seçiminde belirleyici bir diğer nokta da öğrencilerin ilgileridir. Araştırma sonuçları öğrencilerin ilgilerini çeken metinleri daha iyi anlayabildiklerini ve bu yönde bir seçimin okuma motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir (Guthrie, 2002). Vardell ve diğerleri (2006) öğrencilerin ilgilerini, kendi içinde yaşadıkları kültür, çevre ve döneme ait kitapların daha fazla çektiğini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılara göre bir kitapta öğrencinin kendi yaşıtı bir çocuk karakter olmasının, onun kendi hayatı ile metin arasında ilişki kurabilmesini, dolayısıyla ilgisinin artmasını sağlayacağını belirtmektedirler. Ayrıca daha az sayıda olmakla birlikte farklı kültürlere ait kitaplara kütüphane yer verilmesinin de gerekliliği, bu yolla olası kalıp yargılardan kaçınılabileceği yine literatürde sınıf kütüphaneleri için kitap seçiminde, tür bağlamında önerilen diğer bir ölçüttür (Fleming ve diğerleri, 2007; Higgins, 2002). Öğrencilerin ilgilerini arttırmaya yönelik göz önüne alınması gereken bir nokta da kitap kalitesidir. Kitap kalitesini belirleyici faktörler, kitap kapağı, baskı kalitesi, konu, içerik, karakterler, dil ve görseller olarak sıralanabilir (Norton, 2003).

Kitap seçiminden sonra yapılacak işlem sınıf kütüphanelerinin fiziksel düzenlemesinin gerçekleştirilmesidir. Sınıf kütüphanelerinde kitapların düzenlenmesinde öncelikli olarak dikkat edilmesi gereken mümkün olduğunca fazla kitabın kapağının, öğrencilerin rahatlıkla görüp, seçebilecekleri biçimde yerleştirilmesidir. Eğer bir kitabın kapağı kullanılan görsel bakımından öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte değilse ve öğretmen kitabın görsellerinin ve/veya içeriğinin öğrenciye katkı sağlayacağını düşünüyorsa bu kitapları, kapağı açık biçimde (ilgi çekici görseli sunacak biçimde) raflara yerleştirebilir. Bununla birlikte raflara, öğretmenin önerdikleri ve/veya öğrencilerin önerdikleri şeklinde etiketler yapıştırılarak bu bölümlere kitapların sıralanması sınıftaki diğer okuyucuların ilgilerini çekilebilir (Catapano ve diğerleri, 2009).

Öğretmenler, her hafta ya da birkaç haftada bir, öğretim programını göz önüne alarak kitapları yeniden düzenlemelidirler (McGee ve Richgels, 2003; Bickert, 1999). Bu uygulamada öğrencilerin ilgisini çeken bazı kitaplar bırakılır, öğretim programını destekleyici nitelikte yeni kitaplar kütüphaneye eklenir. Bu amaçla öğrencilerin ilgisini çeken kitapları belirlemede, öğrencilerin kitaplara puan vermelerini istemek ve bu puanlara göre karar vermek geçerli bir yöntem olacaktır (Catapano ve diğerleri, 2009).

Kitapların sınıflandırılarak raflara, kutulara ya da sepetlere yerleştirilmesi işlemi, öğrencilerin gelişim seviyelerine göre planlanmalıdır. Küçük sınıflarda temel konulara göre sınıflandırma yapılırken, ileriki sınıf seviyelerinde metin türlerine göre sınıflama yapılması uygun görülmektedir (Huck ve Diğerleri, 1997; Stead, 2002).

Diller (2005) öğrencilerin, kitapları sınıflama çalışmalarından itibaren aktif biçimde sürece dahil edilmelerinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin, düzenli biçimde okuma materyallerini düzenlemeleri, bu düzenlemenin etkililiğini sorgulamaları ve olası problemleri çözme çalışmaları, onların sınıf kütüphanelerine yönelik aidiyet duygularını artıracak, aynı zamanda ileriki kullanımlarında kolaylık sağlayacaktır (Fountas ve Pinnel, 2001).

Sınıf kütüphaneleri ile ilgili yapılan çalışmalar, kitaplar hakkında gerçekleştirilen informal konuşmaların öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Neuman, 1999). Aynı zamanda bu konuşmaların, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını da geliştirdiği

görülmektedir (Wells ve Chang-Wells, 1992). Belirtilen informal konuşma çalışmalarından bazıları şunlardır:

Sesli okuma çalışmaları öğrencilerin ilgisini bir kitaba yöneltmenin en etkili yollarından biridir (Neuman, 2006). Bu çalışmada öğretmen seçtiği bir kitabı öğrencilerine sesli olarak okumaya başlar. Öğretmen çok kısa bir bölümü sesli okuduktan sonra öğrenciler için o kitap merak uyandıran, ilgi çekici bir duruma gelir.

Okuyucu tiyatrosu çalışmaları, öğrencilerin ezber yapmadan herhangi bir kitap metninden bir bölümünü karşılıklı okumalarını gerektiren çalışmalardır (Young ve Vardell, 1993). Bu yolla öğrencilere pek çok kitap tanıtılabilir. Aynı zamanda akıcı okumayı da geliştirici bir çalışmadır.

Kitap sohbetleri yine öğrencilerin kitaplara ilgilerini çekmenin etkili yollarından biridir (Allington, 2006). Bu çalışmada öğretmen bir kitabın ilginç bir bölümünü özetler ya da sesli okur. Öğretmenin bir oturumda 5'den fazla kitabı özetlemesi ya da 2 dakikadan fazla konuşması uygun değildir (Akerson ve Young, 2004).

Yanlış bul çalışmalarında sınıftan bir grup öğrenci bir kitabı okur ve kitapla ilgili iki doğru bir yanlış cümle yazarlar. Bu işlemden sonra sınıflarında aynı kitabı okumuş olan öğrencilere önce kitabın adını ve yazarını ardından cümlelerini okurlar, diğerlerinin görevi yanlış cümleyi bulmaktır (Kagan, 1994).

Öğretmenlerin literatüre bağlı olarak yukarıda tanımlanan özelliklerde sınıf kütüphaneleri oluşturmalarının, öğrencilerin okuma sürelerini, okuma etkinliklerine katılımına yönelik motivasyonlarını, sesleri tanımalarını, ses bilimsel farkındalıklarını, yazma ve sözlü anlatım becerilerini olumlu etkilediği şeklindeki araştırma sonuçları sınıf kütüphanelerine verilmesi gereken önemi ortaya koymaktadır (Booksource, 2003; Hunter, 1999; Krashen, 2004; Lance, 2004; McQuillan, 1998; Neuman, 1999). Bu anlamda sınıf kütüphanelerinin etkililiğinin ve verimliliğinin değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir yöntem olarak yukarıda tartışılmış olan sınıf kütüphanelerinin, Türkiye'deki ilkokullarda nasıl yapılandırıldığı ve öğretim sürecinde nasıl kullanıldığı öğretmen ifadeleri yoluyla değerlendirilmesidir. Literatüre dayalı biçimde, etkililiği artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesi de araştırmanın diğer bir amacıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kullanmakta oldukları sınıf kütüphanelerinin; (1) niceliksel yapısına; (2) niteliksel yapısına; (3) öğretim sürecinde kullanımına ilişkin görüşleri ve belirtilen durumlara ilişkin kendi uygulamaları ne şekildedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın, kontrol edilemeyen bir olgu veya olayın derinlemesine incelenmesine imkân vermesi özelliği bakımından, nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması ile desenlenmesine karar verilmiştir. Farklı coğrafi bölgelerde bulunan ilkokullar arasından seçilen sınıfların araştırma problemine dair durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri, kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp daha sonra birbiri ile karşılaştırmaya gidildiği için "bütüncül çoklu durum deseni" kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Farklı coğrafi bölgelerde yer alan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf kütüphanelerine ilişkin düşünce ve uygulamalarının farklılaşacağı hipotezinden yola çıkılarak, her bir coğrafi bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin bütünü, araştırmada ele alınan çoklu durumu oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmada sınıf kütüphanelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesine çalışılan öğretmenler birer analiz birimi olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı 7 coğrafi bölgesinde bulunan ilköğretim okullarında 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan 53 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçütler araştırmacılar

tarafından araştırmanın yapısı göz önüne alınarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin seçiminde, buldukları coğrafi bölgeyi temsil etmelerini sağlamak amacıyla, en az 5 yıllık sınıf öğretmenliği deneyimi olmak, görev yaptığı yerde en az 3 yıldır çalışıyor olmak, farklı sınıf seviyelerinde öğretmenlik yapıyor olmak ve farklı fakültelerden mezun olmak ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler göz önüne alınarak çalışma grubuna alınan öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Veriler

Özellikler		f	%
Mesleki Deneyim	5-10 yıl	13	24.53
	10-15 yıl	14	26.42
	16-20 yıl	12	22.64
	20 yıl ve üzeri	14	26.42
Görev Yaptığı Coğrafi Bölge	Marmara Bölgesi	8	15.09
	Ege Bölgesi	7	13.21
	Akdeniz Bölgesi	7	13.21
	İç Anadolu Bölgesi	8	15.09
	Karadeniz Bölgesi	7	13.21
	Doğu Anadolu Bölgesi	8	15.09
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	8	15.09
Bulunduğu Bölgedeki Görev Süresi	3-5 yıl	14	26.42
	5-7 yıl	12	22.64
	7-9 yıl	15	28.30
	10 yıl ve üzeri	12	22.64

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf kütüphanelerine ilişkin görüş ve uygulamalarının belirlenmesinde, araştırmacılar tarafından, ilgili literatüre dayalı olarak hazırlanmış olan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Bu yolla görüşme sırasında görüşleri araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlanarak, oluşturulan görüşme esnasında, gerektiği durumlarda, yeniden düzenlenmesi ve tartışılması amaçlanmıştır (Ekiz, 2003). İlgili kuramsal yapı incelenerek oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun boyutları şu şekildedir; (1) Sınıf kütüphanelerinde bulunan kitap sayıları ve kitap sayısına karar verme ölçütleri; (2) Sınıf kütüphanelerinde bulunan kitapların amaçlar bakımından çeşitliliği (temel kitaplar, yardımcı kitaplar, temalara yönelik kitaplar vb.); (3) Sınıf kütüphanelerinde bulunan kitapların tür bakımından çeşitliliği (Farklı kültürlere ait efsaneleri, fablları vb. içeren geleneksel kitaplar, bilim kurgu özelliğinde kitaplar, gerçek karakterlerin gerçek hikâyelerini içeren kitaplar, tarihi kitaplar, biyografiler-otobiyografiler, bilgi verici kitaplar vb.); (4) Sınıf kütüphanelerinde bulunan kitapların okunabilirlik seviyeleri bakımından çeşitliliği; (5) sınıf kütüphanelerinin oluşturulmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının etkisi; (6) sınıf kütüphane ortamlarının düzenlenmesi ve öğretim programı ile uyumunun sağlanması.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan, 6 ana boyuttan ve bunlara dayalı 11 ana sorudan oluşan görüşme formuna öğretmenlerin vermiş oldukları cevapları içeren görüşme dökümleri, sınıf öğretmenliği alan uzmanı 4 öğretim üyesi, 5 sınıf öğretmeni ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuş ve kendilerinden bu dökümler için kodlama yapmaları istenmiştir. Uzmanların oluşturdukları kodlamalar arasındaki tutarlılığın hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği, [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] şeklindeki formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, bu katsayı %89,32 olarak bulunmuştur. Hesaplanan katsayısının %70'in üzerinde olması sebebiyle uzmanlar tarafından ortaya konulan kodlamaların tutarlı olduğu kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu yolla uzmanlar tarafından oluşturulmuş olan kodlamalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olanlar tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış, sonuç olarak araştırmada kullanılan kod listesi oluşturulmuştur.

Buna ek olarak araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, literatürde nitel araştırmaların güvenilirliğini artırıcı çalışmalar olarak nitelendirilen ve önerilen, araştırmada ayrıntılı alıntılara yer verme yöntemi kullanılmış, bu şekilde çalışmanın niteliğinin artırılmasına çalışılmıştır (Twycross ve Shields, 2005). Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen verilere ait kodlamaları açıklayıcı, direk alıntılar raporda sunulmuştur.

Görüşme formunun kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için Lawshe (1975) tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada yine yukarıda belirtilen 10 uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan görüşme formunu oluşturan her bir maddeyi “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir. Bu derecelendirmeler neticesinde uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), Şekil 1’de sunulmuş olan formül yardımıyla her bir madde için tek tek hesaplanmıştır.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G : Gerekli diyen uzmanların sayısı
 N : Araştırmaya katılan uzmanların toplam sayısı

Şekil 1. Kapsam geçerlik oranı (KGO)

Şekil 1’de sunulmuş olan formül yardımıyla hesaplanmış olan deneme ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deneme Ölçeğine Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Madde No	Gerekli	Yararlı/ Gereksiz	Gereksiz	KGO
1	10	0	0	1
2	9	1	0	0.80
3	9	1	0	0.80
4	10	0	0	1
5	9	1	0	0.80
6	9	1	0	0.80
7	10	0	0	1
8	8	2	0	0.60
9	10	0	0	1
10	9	1	0	0.80
11	9	1	0	0.80

Her bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplandıktan sonra, maddelerin kapsam geçerliğine etkisini değerlendirmek amacıyla literatürde normal dağılım ilkelerinden yararlanılarak hesaplanmış olan Kapsam Geçerlik Ölçütleri (KGÖ) ile karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada 10 uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bakımdan her bir maddenin KGO’sunun, literatürde sunulmuş olan, $P=0,05$ anlamlılık düzeyinde minimum referans değer olan 0.62’den yüksek olması beklenmektedir (Veneziano ve Hooper, 1997). Görüşme formu maddelerinden yalnızca 8. maddenin kapsam geçerlik oranı referans değerinin altında hesaplanmıştır. Bu maddeye ait oranın referans değerlere yakınlığı ve ölçek içerisinde ait oldukları boyutu temsil etmesi noktasındaki zorunluluk göz önüne alınarak, söz konusu maddenin düzeltilerek görüşme formuna alınmasına karar verilmiştir.

Her bir madde için elde edilen kapsam geçerlik oranlarının ortalamaları hesaplanarak görüşme formunun tamamına ait Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) elde edilmiştir. KGİ, $p=0.05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanmıştır. Ölçeğin KGİ 0.85 bulunmuştur. Hesaplanan bu indeks, literatürde belirtilen 10 uzman görüşü için Kapsam Geçerlik Ölçütü olan 0.62 den büyük olduğu için oluşturulan görüşme formunun kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak yeterli olduğuna karar verilmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında iki aşamalı bir planlama yapılmıştır:

Öncelikle görüşme formlarının uygulanmasına başlamadan önce araştırmacılar, tüm öğretmenlerden ön görüşme yapmak için gün ve saat belirlemelerini istemişlerdir. Öğretmenlerin belirledikleri takvime sadık kalınarak ön görüşmeler internet ortamında görüntülü biçimde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin içeriğini, tanışma ve araştırmanın amacının tanıtılmasına, sonuçların gizliliğine ve sonuçların nerede kullanılacağına dair bilgiler oluşturmuştur. Bu süreçte ayrıca araştırmacı ve öğretmenler arasında bir güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak araştırmanın asıl görüşmeleri için yeni bir takvim oluşturulmuştur. Ön görüşmeler her öğretmen için ortalama 10'ar dakika olacak şekilde toplam 1 hafta içerisinde tamamlanmıştır.

İkinci aşamada öğretmenlerin sınıf kütüphanelerine ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan "Görüşme Formu" uygulanmıştır. Görüşmeler, internet ortamında ve görüntülü biçimde ve her öğretmen için ortalama 30 dakika olmak şartıyla toplam 4 hafta sürmüştür.

Görüşmelerin tamamında, araştırmacılar her öğretmen ile birebir görüşmüştür. Görüşmeler, internet aracılığıyla, görüntülü biçimde ve ders dışı zamanlarda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izinleri alınarak kayıt altına alınmıştır. Her bir öğretmenle yaklaşık 5 dakika sohbet edilerek rahatlamaları sağlanmıştır. Tamamen rahatladıklarına kanaat getirildikten sonra sorulara geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sorusuna ilişkin kavramsal yapının önceden açık biçimde ortaya konulabilir olması betimsel analiz yönteminin seçilmesini etkileyen temel faktördür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacılar elde ettikleri verileri irdeleyerek, bu verileri anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışmışlardır. Kendi içerisinde anlamlı bir tutarlılık gösteren bu bölümler araştırmacılar tarafından isimlendirilmiştir. Böylelikle araştırmacılar elde ettikleri veriler arasından, anlamlı bir bölümü kodlarken o bölümdeki anlamı en iyi şekilde betimleyebilecek bir kavram bulmaya çalışmışlardır. Bu araştırmada "Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama" türü kullanılmıştır. Çünkü araştırma konusuna ilişkin literatürde yer alan herhangi bir kod listesine ulaşamamıştır.

Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde çalışma grubunda yer alan öğretmenler kodlarla tanımlanmıştır; örneğin (A-14-12-G.D.A.) kodu, adının baş harfi A olan, 14 yıllık öğretmenlik deneyimi olan ve 12 yıldır Güney Doğu Anadolu bölgesinde görev yapmakta olan bir öğretmeni ifade etmektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulgularının ve bunlara dayalı yorumlar, alt problemler bağlamında değerlendirilmiştir.

Alt problem 1: Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, kullanmakta oldukları sınıf kütüphanelerinin niceliksel yapısına ilişkin görüşlerine ve hâlihazırdaki uygulamalarına ilişkin bulgular ve yorumlar.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin ilk olarak öğretmenlere hâlihazırda öğretmenlik yaptıkları sınıflarda, sınıf kütüphanelerinin bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, görev yaptıkları coğrafi bölge fark etmeksizin, araştırmanın çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenlerin sınıflarında sınıf kütüphanelerinin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf kütüphanelerini oluşturma yolları/kaynakları ise Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf Kütüphanesi Oluşturma Kaynakları

Sınıf Kütüphanesinin Oluşturulmasında Kitaplara Ulaşma Yolları		Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	Yeni bir kütüphanenin öğretmen kendi imkânlarıyla oluşturulması	1	12.5	-	-	-	-	2	25	4	57.1	8	100	7	87.5
	Mevcut kütüphanenin öğretmen kendi imkânlarıyla geliştirilmesi	1	12.5	2	28.6	2	28.6	2	25	2	28.6	-	-	-	-
	Yeni bir kütüphanenin Öğretmen-Öğrenci-Veli işbirliği ile oluşturulması	3	37.5	2	28.6	4	57.1	2	25	1	14.3	-	-	-	-
	Yeni bir kütüphanenin bağış-kampanyalar yoluyla oluşturulması	2	25	2	28.6	1	14.3	2	25	-	-	-	-	1	12.5
Okul Yönetimi	Kütüphanenin okul yönetimi tarafından oluşturulması ya da desteklenmesi	1	12.5	1	14.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde, Doğu Anadolu (%100), Güney Doğu Anadolu (%87.5) ve Karadeniz (%57.1) bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, İç Anadolu (%25) ve Marmara (%12.5) bölgelerinde yapanlara göre, sınıf kütüphanelerini oluşturmada kendi imkânlarını daha fazla kullandıkları, Ege ve Akdeniz bölgelerinde görev yapanların ise sınıf kütüphaneleri için kitap temin etmede kendi imkânlarını hiç kullanmadıkları görülmektedir. Bu durum özellikle Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf kütüphaneleri için kitap kaynağı oluşturmada yalnız bırakıldıkları, eğitimin diğer paydaşlarından destek görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekleyici bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

"Kitapları kendim satın alıyorum, bu konuda daha önceki yıllarda ailelerden yardım istemiştim. Ama ailelerin ekonomik durumları son derece yetersiz, pek bir şey elde edemedim. Kendim bir bütçe oluşturuyorum bu amaçla." (A-15-8-D.A.)

"Yaz tatillerinde kendi yaşadığım şehirdeki büyük kitapçılara gidip satın alıyorum. Bulduğum yerde hem kitapçı yok hem de ailelerden ya da okuldan maddi yardım almam imkânsız." (S-6-5-G.D.A.)

Yine Tablo 3'de Akdeniz (%57.1), Marmara (%37.5), Ege (%28.6) ve İç Anadolu (%25) bölgelerinde görev yapanların diğer bölgelerde görev yapanlara göre sınıf kütüphaneleri oluşturmada öğrenci ailelerinin desteğini daha fazla aldıkları görülmektedir. Bu durum yukarıda belirtilen bölgelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ailelerinin öğretim sürecine daha fazla katıldıkları ve destekledikleri şeklinde bir değerlendirmenin yansımaları şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekler nitelikte bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Dönem başında bazı yayınevlerinin kitap setlerini belirliyorum. Kitapçıyla anlaşıyorum. Her öğrenciye bu setlerde bulunan kitaplardan 10 kitaplık bir liste veriyorum. Aileleri bu kitapları kitapçıdan alıyor. Bu şekilde çok zengin bir kitaplık oluşturuyorum. Ailelerin bu konuda katılımı ve istekli olmaları beni çok memnun ediyor." (V-11-6-M.)

Buna ek olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yeni sınıf kütüphaneleri oluşturdukları, mevcut bir kütüphanelerinin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgu ise belirtilen bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin daha önce okuttukları sınıflardan kalabilecek kitapları halihazırda okuttukları sınıfın kütüphanesine çeşitli sebeplerden aktaramadıkları ya da görev yaptıkları okullarda, bir önceki sene aynı sınıf seviyesinde görev yapmış olan başka bir öğretmen tarafından oluşturulmuş olan kütüphanelere ait kitapları temin edebilecek bir sistemin olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeyi destekler nitelikte bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

"Sınıf kitaplığını her yıl yeniden oluştururum. Öğrenciler eski kitapları okumak istemiyor. Bir sene okunan kitaplar çok yıpranıyor. Yenilemek gerekiyor. Eski kitapları genelde dönem sonunda öğrencilere hediye ederim." (S-14-6-D.)

"Öğrenciler kitapların değerini çok iyi bilmiyorlar. Dönem sonunda kitaplar tanınmaz hale geliyor. Üst sınıfın öğretmeni ile dönem sonunda konuşurum. Ama genelde kitap vermek konusunda isteksiz oluyorlar. Bazen iyi durumdaki kitapları makul ücret karşılığında ondan aldığım olur." (G-9-6-G.D.A)

Tablo 3'de sunulan veriler, bağışlar ve kampanyalar yoluyla, sınıf kütüphanelerine kitap temin etme yönteminin, Ege (%28.6), Marmara (%25), İç Anadolu (%25) ve Akdeniz (%14.3) bölgelerinde görev yapan öğretmenler tarafından, diğer bölgelerde görev yapanlara göre daha fazla tercih edildiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumun sebebi olarak Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin daha önce bu girişimde bulunmalarına rağmen, ilgili bölgelerden olumlu yönde dönüş sağlanmaması olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Buradaki öğretmenliğimin ilk yıllarında ilçedeki bazı iş yerlerini ziyaret ederek bu konuda yardım istemiştım. Ama neredeyse hiç birinden yardım görmedim. Bir kez de mezun olduğum okuldaki hocalarımla temas kurmuştım. Bir paket kitap göndermişlerdi. Ama paketdeki kitapların seviyeleri sınıfıma uygun değildi. Bunları başka sınıflara dağıtmak zorunda kaldım. Bir keresinde bir kaç yayınevine mektup yazmıştım. Ama cevap alamadım. Artık kendim alıyorum uygun kitapları." (N-19-9-G.A.)

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf kütüphanelerinde bulunmasını öngördükleri kitap sayılarının, sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Kütüphanelerinde Bulunması Planlanan Kitap Sayıları

Sınıf Seviyesi	0-50		51-100		101-150		151-200		201-250		251 ve üzeri	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	-	-
1	36	67.92	11	20.75	3	5.66	2	3.77	1	1.89	-	-
2	27	50.94	12	22.64	9	16.98	3	5.66	2	3.77	-	-
3	13	24.53	14	26.42	9	16.98	8	15.09	6	11.32	3	5.66
4	17	32.08	10	18.87	13	24.53	9	16.98	4	7.55	-	-

Tablo 4 incelendiğinde, tüm sınıf seviyelerinde kitap sayılarına ilişkin en yüksek oranların, görev yapılan coğrafi bölge fark etmeksizin, sınıf kütüphanelerinde 0-50 kitap bulunmasının uygun olduğu düşüncesi üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin, sınıf kütüphanesinde bulunan en fazla 50 kitabı sınıflarında bulunan öğrencilere dönüşümlü okutmaya çalıştıkları, sınıf kütüphanelerindeki kitapları öğrenci ilgi ve seviyelerine göre farklılaştırma yoluna gitmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekleyici nitelikte bazı öğretmen görüşleri aşağıdadır.

"Sınıf mevcudum 30 kişi, öğrenci sayısı kadar kitap alırım sene başında, her öğrencinin bütün kitapları okumalarını sağlarım. Dönem bittiğinde her öğrenci 30 kitap okumuş olur." (H-6-5-D.A.)

"Okunması gerektiğini düşündüğüm ortalama 40-50 kitap bulundururum kitaplıkta. Sene sonunda öğrencilerin bunların çoğunu okuması gerekir." (K-14-11-M.)

Yine Tablo 4'de öğretmenlerin çok azının, herhangi bir sınıf seviyesinde 200'ün üstünde sayıda kitap bulundurulması fikrine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin

tamamının Akdeniz, Ege ve Marmara bölgelerinde görev yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum ailelerden daha fazla yardım gördükleri yukarıda belirtilmiş olan bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf kütüphanelerindeki kitap sayılarını daha fazla artırabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekler nitelikte bir öğretmen görüşü şu şekildedir.

"Kitap sayısı ne kadar artarsa öğrencilerin okuma isteği de o kadar artar. O yüzden kendi imkânlarımı zorlarım, ailelerin desteği çok önemli, okulda işe yarayacak ne kadar kitap, dergi varsa toplarım. Okumak çok önemli." (Y-14-12-A.)

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde ayrıca, öğretmenlerin, sınıf seviyelerindeki artışa paralel biçimde, sınıf kütüphanelerinde bulunmasını planladıkları kitap sayılarının da artırılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu bulgunun Tablo 5'de sunulmuş olan öğretmenlerin sınıf kütüphanelerinde bulunmasını planladıkları kitap sayılarına karar verme ölçütlerine ilişkin veriler ışığında değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Tablo 5. Sınıf Kütüphanelerinde Bulunması Planlanan Kitap Sayılarına Karar Verme Ölçütleri

Sınıf Kütüphanesinde Bulunması Planlanan Kitap Sayılarına Karar Verme Ölçütleri	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
	Öğrenci Sayıları	4	50	5	71.4	4	57.1	4	50	2	28.6	1	12.5	-
Öğrencilerin İlgileri	1	12.5	1	14.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğretim Programındaki Temalar	2	25	-	-	1	14.3	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğrencilerin Okuma Düzeyleri	6	75	6	85.7	6	87.7	6	75	4	57.1	2	25	4	50
Ayrılabilir Bütçeye	1	12.5	1	14.3	-	-	2	25	6	85.7	7	87.5	7	87.5
Kitap Türleri	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14.3	-	-	-	-

Tablo 5 incelendiğinde, tüm için en fazla göz önüne alınan ölçütün öğrencilerin okuma düzeyleri ve buna bağlı olarak o sınıf seviyesinde kaç kitap okuyabilecekleri olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe sınıf kütüphanelerinde bulunması planlanan kitap sayılarının artırılması gerektiği düşünceleriyle birbirlerini destekler şekilde olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça, öğrencilerinin okuma düzeylerinin artacağını dolayısıyla kütüphanelerde bulunması planlanan kitap sayılarının da artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak öğretmenler, sınıf seviyelerine paralel biçimde artacağı öngörülen okuma düzeylerinin, öğrencilerin okuyabilecekleri kitap sayıları kadar okuyacakları kitapların niteliklerine (tür, sayfa sayısı, okunabilirlik seviyeleri, içerik vb.) etkisini, bu niteliklerin ise okuma süresine etkisi göz önüne alındığında okunabilecek kitap sayısının azaltılabileceği durumunu göz ardı etmektedirler. Bu düşünceleri destekler nitelikteki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

"Öğrencilerin okuma seviyeleri arttıkça doğal olarak okuyabilecekleri kitap sayıları da artacaktır. 1. sınıfta 50 kitap okuyorsa 4. sınıfta en az 100 kitap okumalıdır her öğrenci." (I-15-6-İ.A.)

"Hızlı okuyan öğrenci daha fazla kitap okur. Tabi ki kitaplıkta en fazla kitabı 4'e geldiğinde okur. 4. sınıf kitaplığında daha çok kitap olmalı ki hepsini okusun." (D-6-6-G.D.A.)

Yine Tablo 5'de, Akdeniz (%87.7), Marmara (%75), Ege (%71.4) ve İç Anadolu (%50) bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin, Karadeniz (%28.6), Doğu (%12.5) ve Güney Doğu Anadolu (%0) bölgelerinde görev yapanlara göre, sınıf kütüphaneleri için kitap sayısını belirlemede öğrenci sayılarını daha fazla dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum belirtilen bölgelerde görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları arttıkça sınıf

kütüphanelerinde bulunan kitap sayılarını artırma ihtiyacı duydukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekleyici nitelikteki bazı öğretmen görüşleri ise aşağıda verilmiştir.

"Sınıftaki kitaplıkta her öğrenci için en az iki kitap olmalı, şu an 27 öğrencim var ve dönem başında kitap sayısı olarak hedefim 55-60 kitaptı. Bu hedefe de ulaştım. Dönem sonuna kadar her öğrenci tüm kitapları okumuş olacak." (S-11-7-M)

"Bence öğrenci sayısı arttıkça kitaplıktaki kitap sayısı da artırılmalıdır. Böylelikle ihtiyaç ancak karşılanabilir." (M-8-8-E)

Tablo 5'deki veriler, Karadeniz (%85.7), Doğu Anadolu (%87.5) ve Güney Doğu Anadolu (%87.5) bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenler için, kitap sayısını belirlemede, diğer bölgelerdeki öğretmenlere göre daha fazla belirleyici olan ölçütün sınıf kütüphanesi için ayırabilecekleri bütçe olduğu görülmektedir. Bu durum, belirtilen bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin, sınıf kütüphanelerini oluşturmada, yukarıda da tartışılmış olan, aile ve/veya okul yönetimi desteğini alamadıkları ve bu süreci kendi imkânları ile gerçekleştirdikleri sonucu ile açıklanabilir (Tablo 5). Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde yapan öğretmenlerin sınıf kütüphaneleri için kendi imkânlarına dayalı olarak bütçe ayırabilme durumu, ayırabilecekleri bütçeye göre kitap sayısı belirleme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Bu yorumu destekleyen bir öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir.

"Çok fazla kitap alamıyorum. Yaz tatilinde öğrencilerimin seviyelerine yönelik kitapları, kendi kredi kartımdan alıyorum. Böylelikle taksit yaptırma şansım oluyor. Ailelerden bu yönde herhangi bir destek almam mümkün değil. Çoğu çocuğunu okula göndermede bile isteksiz, bir de maddi yardım istersek karşılık bulamayız." (H-9-9.G.D.A)

Yine Tablo 5'deki verilere dayalı olarak öğretim programında yer verilen temalara yönelik, öğrenci ilgilerine göre ve kitap türleri bakımından kitap temini tüm bölgeler için asıl belirleyici ölçütler arasında yer almadığı söylenebilir. Görev yaptıkları bölgeler fark etmeksizin, öğretmenlerin çok azı yukarıda belirtilen ölçütleri sınıf kütüphaneleri için kitap sayısı belirlemede göz önüne aldıklarını belirtmişlerdir.

Alt problem 2: Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, kullanmakta oldukları sınıf kütüphanelerinin niteliksel yapısına ilişkin görüşlerine ve hâlihazırdaki uygulamalarına ilişkin bulgular ve yorumlar.

Tablo 6. Sınıf Kütüphanelerinde Bulunan Kitapların Amaçları Bakımından Çeşitliliği

Kitapların Amaçları Bakımından Çeşitli	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Temel Okuma Kitapları*	8	100	7	100	7	100	8	100	7	100	8	100	8	100
Temalara Yönelik Okuma Kitapları	1	12.5	1	14.3	2	28.6	1	12.5	-	-	-	-	-	-
Ders Yardımcı Kitapları	6	75	5	71.4	5	71.4	5	62.5	4	-	-	-	-	-
Ders Yardımcı Dergileri	7	87.5	7	100	6	-	3	37.5	3	-	-	-	-	-
Genel Kültür Dergileri	5	62.5	4	57.1	4	57.1	4	50	-	-	-	-	-	-
Gazeteler	2	25	2	28.6	2	28.6	2	25	-	-	-	-	-	-

* Temel okuma kitaplarından kastedilen, öğretim programından bağımsız okuma kitaplarıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının, görev yaptıkları coğrafi bölge fark etmeksizin, sınıf kütüphanelerinde "Temel Okuma Kitaplarına" yer verdikleri görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin tamamının, sınıf kütüphanelerinde sadece bu tür kitaplara

yer vermeleri, yardımcı ders kitaplarını ve dergileri, genel kültür dergilerini ve gazeteleri kütüphanelerinde bulundurmamaları ise araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeyi açıklayıcı nitelikteki bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir.

"Daha önceki yıllarda belirlemiş olduğum, benim çok beğendiğim bazı yazarlar var. Ben o yazarların kitaplarını alıyorum. Kitaplığında bu yazarların sınıf seviyesine uygun tüm kitaplarını buldurmaya çalışıyorum. Böylelikle öğrencilerim bir yazarın üslubunu, türünü, olaylara bakış açısını anlayabiliyor, o yazarı tanıyor. Bu kitapların dışında herhangi bir kitap buldurmuyorum. Zaten okul yönetim,, yardımcı kitap ya da dergilerin kullanılmasına sıcak bakmıyor. Bu tür kitapların, yardımcı kitaplara göre çok daha ucuz olması da diğer bir etken." (T-6-6-D.A.)

Yine Tablo 6'da tüm coğrafi bölgeler için Temalara yönelik okuma kitaplarının ve gazetelerin, sınıf kütüphanelerinde en az yer verilen kaynaklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bu durum, temalara yönelik hazırlanmış kitapların içeriklerinin öğretmenler tarafından beğenilmemesi ve öğretmenlerin bu kaynakların seçiminde yanlılık kaygısı taşımaları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekleyici bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Çoğunlukla temalara yönelik kitapların zorlayarak yazılmış olduğunu görüyoruz. Yazarlar temayı kapsayıcı olsun diye kitabın içeriğini düzenliyorlar, bu da kitapta kopukluklara yol açıyor, Anlam bütünlüğü olmuyor. Ayrıca edebi bakımdan da yetersiz buluyorum bu kitapları. Bu kitapları okuduktan sonra anlamadıkları çocukların yüzlerinden okunuyor. Ben edebi değeri olan eserleri okumalarını istiyorum. Böylelikle okuma alışkanlığının gelişeceğini düşünüyorum." (M-14-6-E.)

"Her gazetenin siyasi bir fikri var ve gündeme buna göre bakıyor. Diyelim ki bir gazeteyi kitaplığa koydum. Bu gazeteyi neden seçtiğimin sorgulanması beni rahatsız ediyor. O yüzden tercih etmiyorum." (H-18-15-M.)

Amaçları bakımından çeşitliliği yukarıda tartışılmış olan kitapların seçiminde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin göz önüne aldıkları ölçütler ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Amaçları Bakımından Kitapların Seçiminde Göz Önüne Alınan Ölçütler

Kitap Seçim Ölçütleri	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Yazı Karakter ve Büyüklükleri	7	87.5	7	100	5	71.4	5	62.5	6	85.7	7	87.5	7	87.5
Görseller	5	62.5	6	85.7	6	85.7	5	62.5	4	57.1	5	62.5	4	50
Sayfa sayısı	6	75	7	100	7	100	6	75	6	85.7	7	87.5	7	87.5
Yayın Evi	5	62.5	5	71.4	6	85.7	3	37.5	4	57.1	2	25	2	25
Baskı Kalitesi	7	87.5	6	85.7	7	100	4	50	4	57.1	2	25	2	25
Yazarları	7	87.5	7	100	6	85.7	4	50	2	28.8	2	25	2	25
Akıcılığı	6	75	6	85.7	7	100	7	87.5	6	85.7	8	100	8	100
Fiyatı	3	37.5	4	57.1	4	57.1	5	62.5	7	100	7	87.5	8	100
Öğretim Programına Uygunluğu	3	37.5	4	57.1	3	42.9	3	37.5	2	28.8	2	25	1	12.5
Öğrencilerin İlgileri	7	87.5	7	100	6	85.7	7	87.5	7	100	6	75	5	62.5
Konuları Bakımından Öğrenciye Katkıları	7	87.5	6	85.7	6	85.7	7	87.5	7	100	6	75	6	75

Tablo 7'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler fark etmeksizin amaçları bakımından kitapların seçiminde en fazla göz önüne aldıkları durumların "kitapların yazı karakterleri ve karakter büyüklükleri", "görsellerin etkililiği", "sayfa sayıları", "kitapların akıcılığı", "öğrencilerin ilgilerini çekip çekmediği" ve "konuları bakımından öğrenciye katkıları" ölçütleri olduğu belirlenmiştir.

Yine Tablo 7'de, Ege (%85.7), Marmara (%87.5), ve Akdeniz (%100) bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, İç Anadolu (%50), Karadeniz (%57.1), Doğu Anadolu (%25) ve Güney Doğu Anadolu (%25) bölgelerinde görev yapanlara göre kitapların "baskı kalitelerine" daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Bu bulgu ile benzer biçimde Ege (%100), Marmara (%87.5), ve Akdeniz (%85.7) bölgelerinde görev yapan öğretmenler, İç Anadolu (%50), Karadeniz (%28.8), Doğu Anadolu (%25) ve Güney Doğu Anadolu (%25) bölgelerinde görev yapanlara göre kitapların "yazarlarını" kitap seçiminde ölçüt olarak daha fazla kullandıkları belirlenmiştir (Tablo 7).

Bunlara ek olarak, Doğu (%100) ve Güney Doğu Anadolu (%100) bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf kütüphaneleri için kitap seçiminde, diğer bölgelerde görev yapanlara göre "kitapların fiyatlarının uygunluğuna" daha fazla önem verdikleri ve kitapların öğretim programlarına uygunluğu tüm bölgelerde görev yapan öğretmenler için en az önemli görülen ölçüt olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki değerlendirmeleri destekleyici nitelikteki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Öncelikle şunu söylemeliyim ki kitaplarda en önemli özelliğin öğrencilerin ilgisini çekici bir baskısının olması olduğuna inanıyorum, yani bir kere resimleri canlı ve hikâyeyi tamamlayıcı nitelikte olmalı, dizgisi iyi olmalı, dizgi derken yazılı bölümlerin kitaba yerleştirilmesini, yazı karakterlerinin çocuğa uygun olmasını kastediyorum. Kitabın yazarının da çocuklara edebi yönden katkı sağlaması gerektiğini düşünüyorum." (K-20-11-M).

"Kitap seçiminde en önemli ölçüt kitapların fiyatları. Kitapların fiyatı arttıkça daha güzelleşiyor ama bunlara ulaşabilmem çok zor. Ben bu tür kitaplardan, yani fiyatı yüksek olanlardan bir kaç tane alıyorum, kitaplıktaki diğer kitapları ucuz olanlardan tercih ediyorum. Böylelikle kitap sayısını ancak artırabiliyorum. Yinede ucuz ama kaliteli kitaplar alabilmek için oldukça zaman harcıyorum." (T-7-5-D).

Tablo 8. Sınıf Kütüphanelerinin. Kitapların Amaçları Bakımından Düzenlenmesi

Kitapların amaçları göz önüne alındığında öğretim sürecindeki durumu	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
	Temel okuma kitapları tüm öğretim dönemi boyunca, temalara yönelik okuma kitaplarını ise sadece ilgili tema süresince bulundururum.	1	12.5	-	-	1	14.3	-	-	-	-	-	-	-
Hem temel okuma kitaplarını hem de temalara yönelik olanları tüm öğretim dönemi boyunca bulundururum.	7	87.5	7	100	6	85.7	8	100	7	100	8	100	8	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamının, görev yaptıkları coğrafi bölge fark etmeksizin. hem temel okuma kitaplarını hem de temalara yönelik olanları tüm öğretim dönemi boyunca kitaplıkta bulundurdukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin dönem başında kitapları sınıf kütüphanesine yerleştirdikleri dönem süresince her hangi bir düzenleme gerçekleştirmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekleyici nitelikte bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Benim kitaplığında daha çok sizin temel okuma kitapları olarak isimlendirdiğiniz türde kitaplar bulunuyor, daha azı ise temalara yönelik kitaplar. Bu yüzden dönem başlamadan önce kitaplığa tüm kitapları yerleştiririm. Bütün kitapları görevlendirdiğim öğrencilerle birlikte kaplarız,

etiketleriz ve etiketlere kitap numaralarını veririz. Dönem boyunca öğrenciler tüm kitaplara ulaşabilirler. Mümkün olduğunca herkesin hepsini okumasını sağlıyorum." (Y-14-9-İ).

"Her tema için yeteri kadar kitabım olmadığı için temalara yönelik bir düzenleme yapmıyorum. Bütün kitaplar okul açıldığı andan itibaren kitaplıkta yerini alır, okul bitene kadar da kitaplıkta kalır." (T-7-5-D).

Tablo 9. Sınıf Kütüphanelerinde Bulunan Kitapların Türleri Bakımından Çeşitliliği

Kitap Türleri	Sınıf Kütüphanelerinde Bulundurulma Sıklığı	Bölge						
		Marmara	Ege	Akdeniz	İç Anadolu	Karadeniz	Doğu Anadolu	Güney Doğu
Farklı Kültürlere Ait Efsaneleri. Fablları vb. İçeren Geleneksel Kitaplar (Hikaye Edici Metinler)	En Fazla Sayıda	6	5	5	6	5	6	5
	Fazla sayıda	1	1	-	2	1	1	2
	Diğer türler ile aynı sayıda	1	1	2	-	1	1	1
	Az sayıda	-	-	-	-	-	-	-
Bilim Kurgu Özelliğinde Kitaplar (Hikaye Edici Metinler)	En Fazla Sayıda	1	1	-	-	-	-	-
	Fazla sayıda	1	2	2	1	5	6	7
	Diğer türler ile aynı sayıda	4	3	5	7	2	2	1
	Az sayıda	2	1	-	-	-	-	-
Gerçek Hayattan Karakterlerin Gerçek Hikâyelerini İçeren Kitaplar (Hikaye Edici Metinler)	En Fazla Sayıda	6	4	4	5	6	7	8
	Fazla sayıda	1	3	2	2	1	1	-
	Diğer türler ile aynı sayıda	1	-	2	1	-	-	-
	Az sayıda	-	-	-	-	-	-	-
Tarihi Kitaplar (Bilgi Verici Metinler)	En Fazla Sayıda	-	-	-	-	-	-	-
	Fazla sayıda	1	-	1	1	1	-	-
	Diğer türler ile aynı sayıda	1	2	1	2	2	4	2
	Az sayıda	6	5	5	5	4	4	5
Biyografiler-Otobiyografiler (Bilgi Verici Metinler)	En Fazla Sayıda	-	-	-	-	-	-	-
	Fazla sayıda	-	-	-	1	-	-	-
	Diğer türler ile aynı sayıda	1	1	1	1	2	2	1
	Az sayıda	7	6	6	6	4	4	2
Bilgi Verici Kitaplar (Bilgi Verici Metinler)	En Fazla Sayıda	-	-	-	-	-	-	-
	Fazla sayıda	2	-	1	-	1	-	1
	Diğer türler ile aynı sayıda	1	1	1	2	1	1	1
	Az sayıda	5	6	5	8	5	7	6
Şiir Kitapları	En Fazla Sayıda	-	-	-	-	-	-	-
	Fazla sayıda	-	-	-	-	-	-	-
	Diğer türler ile aynı sayıda	1	-	1	1	1	-	-
	Az sayıda	6	6	6	6	5	5	3
Çok az sayıda	En Fazla Sayıda	1	1	-	1	1	3	5
	Fazla sayıda	-	-	-	-	-	-	-
	Diğer türler ile aynı sayıda	-	-	-	-	-	-	-
	Az sayıda	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölgeler fark etmeksizin, sınıf kütüphanelerinde yer verdikleri kitapların türlerinin birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu benzerlik öğretmenlerin farklı türlerde kitapları farklı oranlarda da olsa, sınıf kütüphanelerinde bulundurdukları şekilde yorumlanabilir.

Yine Tablo 9'da öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler fark etmeksizin sınıf kitaplıklarında bulunan kitaplar içerisinde diğer türlerden daha az sayıda bulundurmaları tercih ettikleri kitap türlerinin, "Bilgi Verici Kitaplar", "Tarihi Kitaplar", "Biyografiler-Otobiyografiler" ve "Şiir Kitapları" olduğu görülmektedir. Diğer türlerden daha fazla sayıda bulundurulmuş kitap türlerinin

ise "Gerçek Hayattan Karakterlerin Gerçek Hikâyelerini İçeren Kitaplar" ve "Farklı Kültürlere Ait Efsaneleri, Fablları vb. İçeren Geleneksel Kitaplar" olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle tüm öğretmenlerin tarafından en fazla sıklıkla sınıf kütüphanelerinde buldukları kitap türünün hikâye edici türde metinlerden oluşan, en az bulduklarının ise bilgi verici metinler den oluşan kitaplar olması araştırmanın çarpıcı bir bulgusu olarak değerlendirilebilir.

Yukarıdaki yorum ve değerlendirmeleri açıklayıcı nitelikte bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

"Mümkün olduğunca fazla tür çeşitliliğini sağlamaya çalışıyorum ama biyografi türü kitapların çocuklar için sıkıcı olduğunu düşünüyorum bu yüzden çok az, hatta hiç buldurmuyorum. Bilim kurgu türü kitap Türkiye'de çok yazılan kitaplar değil mevcutlar içinde araştırabildiğim kadarıyla çok fazla okumaya değer bir kitap olduğunu sanmıyorum. Gerçek hayat hikâyelerini anlatan kitapları çocuklar daha fazla seviyor, neticede amaç onların okumasını sağlamaksa sevdiğini okutmak mantıklı." (K-20-11-M).

"Şiir türünü sadece ders kitaplarında verilenlerle sınırlı tutuyorum. Aslında şiir okumakta önemli ama benim önceliğim, önce bilgi verici sonra hikâye türü metinler." (V-11-6-M.).

"Hikâyenin gerçek hayatla uyumlu olması gerekiyor, çocukların seviyesi ancak buna müsait, ben gerçek hikâyeleri, en azından olabilecek hikâyeleri tercih ediyorum. Bilim kurgu tercih etmem bu yüzden. Hikâye kitapları bu yönde en etkilisi diye düşünüyorum." (G-9-6-G.D.A.).

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf kütüphaneleri için Kitap Seçiminde Kitapların Okunabilirliğini Göz Önüne Alma Durumları

Öğretmenlerin kitap seçiminde okunabilirliği göz önüne alma durumları	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Alıyorum	8	100	6	85.7	6	85.7	7	87.5	7	100	8	100	8	100
Kısmen Alıyorum	-	-	1	14.3	1	14.3	1	12.5	-	-	-	-	-	-
Almıyorum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölge fark etmeksizin, sınıf kütüphaneleri için kitap seçiminde kitapların okunabilirliğini göz önüne aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okunabilirlik kavramına ilişkin algılarını ve bu algılar doğrultusunda okunabilirliğin kitap seçimine etkilerini ortaya koyma ihtiyacını doğurmaktadır (Tablo 11).

Tablo 11 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun kitapların okunabilirliğine ilişkin çoklu bakış açılarının bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler hangi coğrafi bölgede görev yaparlarsa yapsınlar kitapların okunabilirliğini belirlemeye ilişkin pek çok ölçüt kullanmaktadırlar.

Tablo 11'deki verilere göre aşağıdaki bulguları ifade etmek mümkündür;

Kitapların, "Öğrenci tarafından anlaşılır olmasını", "Sayfa sayısının yaşa uygunluğunu" ve "İçeriğin yaşa uygunluğunu" farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, birer okunabilirlik ölçütü olarak kabul etmekte ve bu ölçütleri sınıf kütüphanelerinin yapılandırılmasında kullanmaktadırlar.

Tablo 11. Kitapların Okunabilirlik Kavramına İlişkin Öğretmen Algıları ve Sınıf Kütüphanelerinin Okunabilirlik Bakımından Çeşitliliğini Sağlama Ölçütleri

Okunabilirlik Ölçütleri	Marmara Bölgesi	Ege Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Güney Doğu Anadolu Bölgesi
-------------------------	-----------------	-------------	-----------------	--------------------	-------------------	----------------------	----------------------------

	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Okuma İsteği	2	25	4	57.1	4	57.1	3	37.5	5	71.4	7	87.5	6	75
Uyandırma Seviyesi Öğrenci Tarafından Anlaşılır Olması	7	87.5	7	100	5	71.4	6	75	7	100	8	100	6	75
Sayfa Sayısının Yaşa Uygunluğu	8	100	6	85.7	7	100	8	100	7	100	7	87.5	6	75
İçeriğin Yaşa Uygunluğu	7	87.5	7	100	7	100	8	100	7	100	7	87.5	5	62.5
Görsellerin Etkililiği	7	87.5	6	85.7	6	85.7	5	62.5	3	42.9	2	25	-	-
Baskı Kalitesi	7	87.5	7	100	7	100	2	25	1	14.3	-	-	1	12.5

"Kitapların okuma isteği uyandırmasını" bir okunabilirlik ölçütü olarak kabul eden öğretmenlerin oranının Doğu Anadolu (%87.5), Güney Doğu Anadolu (%75) ve Karadeniz (%71.4) bölgelerinde görev yapanlar arasında, diğer bölgelerde görev yapanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Görsellerin etkililiğini ve kitapların baskı kalitelerini birer okunabilirlik ölçütü olarak kabul eden öğretmenlerin oranı ise Ege (%85.7), Akdeniz (%85.7) ve Marmara (%87.5), bölgelerinde görev yapanlar arasında, diğer bölgelerde görev yapanlara göre daha fazladır.

Yukarıdaki bulguları destekleyici nitelikte bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

"Bir kitabın okunabilir olduğuna karar vermede benim için en önemli olan şey öğrencilerimin kitabı anlayabilmesidir. Bir kitabı çocuk anlayabiliyorsa o kitap çocuk için okunabilir diyebilirim. Ayrıca kitap çocuğun yaşına uygun olmalı, içi, sayfa sayısı sınıfına uygun olmalı." (E-11-3-E.)

"Çocuklar her kitabı okumak istemiyorlar, onların ilgisi önemli, Kitapların mutlaka onlarda okuma isteği uyandırması, ilgi çekmesi gerekiyor. Bu tür kitaplar onlar için okunabilir oluyor." (K-7-7-G.D.A.)

"Öğrencilerim için resimlerinin ve sayfa düzeninin iyi olduğu kitapların daha fazla okunabilir olduğunu düşünüyorum. Bu yönden yetersiz kitapları ellerine bile almak istemezler." (T-15-6-A.)

Bu bulgulara ek olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hiçbirinin okunabilirlikle ilgili herhangi bir envanter kullandıklarına dair açıklamada bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Kütüphanelerine Kitap Seçiminde Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Göz Önüne Alma Durumları

Bireysel Farklılıkları Göz Önüne Alma Durumu	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alıyorum	1	12.5	1	14.3	1	14.2	-	-	-	-	-	-	-	-
Kısmen Alıyorum	3	37.5	4	57.1	3	42.9	3	37.5	2	28.6	1	12.5	-	-
Almıyorum	4	50	2	28.6	3	42.9	5	62.5	5	71.4	7	87.5	8	100

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, görev yaptıkları coğrafi bölge fark etmeksizin büyük bir çoğunluğunun, sınıf kütüphaneleri için kitap seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne ya hiç almadıkları ya da kısmen aldıkları görülmektedir. Sınıf kütüphanelerinde kitap seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almayan ya da kısmen alan öğretmenlerin, bu duruma ilişkin görüşlerini iki başlık altında ele almak mümkündür; (1) sınıf mevcutlarının fazlalığı ve/veya (2) ekonomik sebepler, Bu bulguyu destekleyici nitelikteki bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Sınıf kitaplığı ortak kullanım alanıdır. Ve sınıf mevcudunun kalabalık olması buna imkân vermemektedir." (M-8-8-E)

"Her öğrenci bir bireydir dolayısı ile kalabalık sınıflarda her öğrenci için ayrı bir kitap alınması gerekir bir öğrenciye de en az 20 – 25 kitap alınacak olursa ekonomik açıdan mümkün olmaz şayet öğrenci kitabı bireysel alacaksa öğrencinin bireysel farklılığını göz önünde bulundururum." (S-14-6-D.)

Yalnızca Marmara (%12.5), Ege (%14.3) ve Akdeniz (%14.2) bölgelerinde görev yapan birer öğretmen bireysel farklılıklara dayalı kitap seçimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin hangi bireysel farklılıklara göre kitap seçimi yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait elde edilen verileri ise 3 başlık altında değerlendirmek mümkündür; (1) Öğrencilerin ilgileri, (2) Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve (3) Öğrencilerin öğrenme profilleri. Bu bulguyu destekleyici nitelikte bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Öğrencilerin ilgilileri genelde ilkökul düzeyinde masal, hikâye türü kitaplar olduğu için bu tür kitapları seçmeye dikkat ederim." (M-8-8-E.)

"Her öğrencinin zeka alanı farklı olduğu için her zeka düzeyine uygun kitap bulundurmaya gayret gösteririm." (K-14-11-M.)

Alt problem 3: Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, kullanmakta oldukları sınıf kütüphanelerinin, öğretim sürecinde kullanımına ilişkin görüşleri ve hâlihazırdaki uygulamaları ne şekildedir?

Tablo 13. Kitapların Sınıf Kütüphanesine Yerleştirilme Düzeni

Sınıf Kütüphanesinin Yeri	Kitapların Yerleştirilme Ölçütü	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Dolabı	Alfabetik	-	-	1	14.	2	28.	2	25	1	14.	1	12.	1	12.
	Sıraya Göre				3		6				3		5		5
	Türüne Göre	4	50	1	14.	1	14.	2	25	2	28.	-	-	-	-
				3		3				6					
	Sayfa Sayısına Göre	1	12.	1	14.	-	-	1	12.	-	-	5	62.	4	50
Amacına Göre	3	37.	4	57.	4	57.	3	37.	4	57.	2	25	3	37.	
		5		1		1		5		1				5	

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler fark etmeksizin tamamının sınıf dolaplarını, sınıf kütüphanesi olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler ayrı bir okuma köşesi ya da kitap rafları oluşturmamaktadırlar. Tablo 13'deki verilere göre aşağıdaki bulguları ifade etmek mümkündür;

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler fark etmeksizin sınıf kütüphanelerinde bulunan kitapları sınıf dolaplarının raflarına en fazla oranda kitapların amaçlarına göre yerleştirdikleri belirlenmiştir. Alfabetik sıraya göre, sayfa sayılarına göre, kitapların türlerine göre yerleştirme öğretmenlerin kullandıkları diğer sistemlerdir.

Kitapların sayfa sayılarına göre sıralanması işlemi. Doğu (%62.5) ve Güneydoğu (%50) bölgelerinde görev yapan öğretmenler tarafından, diğer bölgelerde görev yapanlara göre daha fazla benimsenmektedir. Bu bulguları destekleyici nitelikte bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

"Kitapları sınıfta bulunan dolaplarda saklarım. Sınıfımın yapısı ayrıca bir okuma bölümü oluşturmak için yeterli değil, yani zaten başka türlü bir düzenleme yapabilmem mümkün değil." (D-6-6-G.D.A.)

"Sınıfın içinde öğrencilerin okuma kabiliyetleri birbirlerinden çok farklı. Bu yüzden ben kitapları ince-orta kalınlıkta ve kalın olarak sınıflandırırım. Öğrencilerin durumuna göre okuyabilecekleri kitabı seçip veririm." (A-15-8-D.A.)

Tablo 14. Öğrencilerin Sınıf Kütüphanesini Kullanmadaki Roller ve Görevleri

Öğrenciler	Görevleri	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Başkanı ya da Kütüphane Sorumlusu	Kitap verme/geri alma ve bu işlemi kayıt altına alma	8	100	7	100	7	100	8	100	7	100	8	100	8	100
Tüm Öğrenciler	Sınıf kütüphanesinin düzenini sağlama ve bu düzeni koruma	8	100	7	100	7	100	8	100	7	100	8	100	8	100
	Kitapları koruma	8	100	7	100	7	100	8	100	7	100	8	100	8	100
	Zamanında teslim etme	8	100	7	100	7	100	8	100	7	100	8	100	8	100
	Okunan kitaplara ait istenen etkinlikleri yerine getirme	8	100	7	100	7	100	8	100	7	100	8	100	8	100

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının sınıf kütüphanelerinin kullanımına ilişkin bir öğrenciyi sorumlu olarak atadıkları belirlenmiştir. Bu öğrenci sınıf başkanı ya da diğer öğrenciler arasından biri olabilmektedir. Öğretmenlerin tamamı kütüphane sorumlusu olan öğrenciden, diğer öğrencilere kitap vermesini, geri almasını ve bu işlemi kayıt altına almasını, bununla birlikte sınıf kütüphanesinin düzenlemesini ve bu düzenin devamlılığını sağlamasını beklemektedirler. Yine öğretmenlerin tamamı sınıflarındaki tüm öğrencilerden, kitapları korumalarını, zamanında teslim etmelerini ve kendilerinden istenen etkinlikleri yerine getirmelerini istemektedirler. Bu bulguları destekleyici nitelikte bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

"Bence bu konuda öğrencilere sorumluluk vermekte fayda var. Genellikle sınıf başkanını, kitap verip alma, alınan kitapları kontrol etme vb. görevler vererek kütüphaneden sorumlu tutarım. Diğer öğrenciler de aldıkları kitaplardan sorumludurlar." (V-11-6-M.)

"Sınıf başkanını ve sınıftan düzenli olduğunu düşündüğüm bir öğrenciyi kütüphane sorumlusu yaparım. Kitap ödünç alma ve iade defteri oluştururum ve görevlendirdiğim öğrenciler bu süreci denetlerler. Kitap alan öğrenciler kitapları mutlaka zamanında ve sağlam biçimde iade etmelidirler. Eğer kitaba bir şey olursa aynı nitelikte bir kitabı kütüphaneye almaları gerekir." (G-9-6-G.D.A.)

Tablo 15 incelendiğinde, görev yaptıkları bölge fark etmeksizin tüm öğretmenlerin, öğrenciler sınıf kütüphanesinden aldıkları kitapları okuduktan sonra, onlardan okudukları kitapların özetlerini çıkarmalarını istedikleri görülmektedir. Yine tüm coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin en fazla başvurdukları bir diğer etkinlik türünün de okunan kitabın sınıfa sunumu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Sınıf Kütüphanesinden Seçilen Kitaplar Okunduktan Sonra Gerçekleştirilen Etkinlikler

Okuma Sonrası Etkinlikler	Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		İç Anadolu Bölgesi		Karadeniz Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özet çıkarma	8	100	7	100	7	100	8	100	7	100	8	100	8	100
Soru hazırlama ve bunları cevaplama	1	12.5	1	14.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kitabın sınıfa sunumu	6	75	7	100	5	71.4	6	75	5	71.4	4	50	5	62.5
Hikâye haritası hazırlanması	3	37.5	2	28.6	4	57.1	3	37.5	4	57.1	2	25	1	12.5
Konu ve ana fikir belirleme çalışmaları	2	25	2	28.6	3	42.9	2	25	1	14.3	1	12.5	2	25

Öğrencilerin okudukları kitap hakkında soru hazırlamaları ve bu soruların cevaplarını belirlemeleri şeklindeki bir etkinlik yalnızca Marmara ve Ege bölgelerinde görev yapmakta olan birer öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Hikâye haritası hazırlama, konu ve ana fikir belirleme çalışmaları ise diğer okuma sonrası etkinlikleri olarak ifade edilmiştir. Belirtilen durumları destekler nitelikteki bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir.

"Öğrencilerin özet çıkarmalarını isterim. Bu şekilde özetlerini okuduktan sonra, tüm öğrencilerin okuyup okumadıklarını, anlayıp anlamadıklarını anlayabiliyorum." (K-20-11-M).

"Öğrencilerimin okudukları kitapları sınıfa sunmalarını sağladım. Böylece hem anlamalarını değerlendiririm, hem diğerlerinin de konudan haberdar olmalarını ve merak etmelerini sağladım, hem de sunum yapanın öz güveninin gelişmesini hedeflerim." (M-8-8-E.)

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının sınıflarında sınıf kütüphanelerinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, Marmara, Ege, Akdeniz ve İç Anadolu bölgelerinde yapanlara göre, sınıf kütüphanelerini oluşturmada kendi imkânlarını daha fazla kullanmak durumunda oldukları görülmüştür. Bu durum, görev yapılan coğrafi bölgenin sosyo-ekonomik koşullarının, çevrenin eğitim ortamlarına katkısını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu yorum, Smith ve diğerleri (1996)'nın çalışmalarında ortaya koydukları, sosyo-ekonomik faktörler ile kitap edinme arasındaki aynı yönlü ilişki ile açıklanabilir. Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan insanların genel olarak sosyo-ekonomik bakımdan yetersiz oluşu, sınıf kütüphaneleri için kitap yardımı yapamamalarını, dolayısıyla öğretmenlerin kendi imkânlarını kullanmalarını gerektirmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun, görev yaptıkları coğrafi bölge fark etmeksizin, sınıf kütüphanelerinde bulundurdukları/bulundurmaya planladıkları kitap sayılarının 0-100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu durum, literatürde ilkökul seviyesinde sınıf kütüphaneleri için ön görülen, her öğrenci için en az 10-15 kitap toplamda ise 300-600 civarı sayıda kitap sayısının çok altında olarak değerlendirilmiştir (Veatch, 1968; Fractor ve diğerleri, 1993; Hack ve diğerleri, 1993; Fountas ve Pinnel, 2006; Allington ve Cunningham, 2001; Reutzler ve Fawson, 2002). Buna ek olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin, sınıf seviyelerindeki artışa paralel biçimde, sınıf kütüphanelerinde bulunması gereken kitap sayılarının da artırılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Diğer bir sonuç olarak ise öğretmenlerin kitap sayılarını belirlemede en önem verdikleri ölçütün, öğrencilerinin okuma seviyeleri olduğudur. Bir başka ifade ile öğretmenler, öğrencilerinin okuma seviyelerine göre okuyabilecekleri kitap sayısından

yola çıkararak sınıf kütüphanelerinin kitap sayılarını planlamaktadırlar. Yukarıda belirtilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde araştırmamızın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça, daha iyi okuyucular olacaklarını dolayısıyla daha fazla kitap okuyabileceklerini, bu nedenle kütüphanede bulunan kitapların sayılarının sınıf seviyelerine paralel biçimde artırılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Oysa Fountas ve Pinnel (1996), sınıflar ilerledikçe, öğrencilerin okuyacakları kitapların niteliksel ve niceliksel yapılarındaki değişiklikler göz önüne alınarak her öğrencinin okuyabileceği kitap sayısının sınıflara göre daha azalacağını, birinci sınıftaki bir öğrenci 100-125 adet kitap okurken ikinci ve daha üst sınıflarda bu sayının 50-75 arasında değişeceğini ifade etmektedirler.

Diğer bir sonuçta, görev yapılan coğrafi bölge fark etmeksizin tüm öğretmenlerin amaçları bakımından farklı kitapların (temel-yardımcı kitaplar, dergiler vb.) tümünü sınıf kütüphanelerinde bulundurmaya çalıştıklarıdır. Bu sonuç, literatürde de sınıf kütüphanelerinin etkili kullanımı için gerekli olduğu belirtilen bir durum olarak değerlendirilebilir (Cullinan ve Galda, 1994). Öğretmenler farklı türlerdeki kitapları sınıf kütüphaneleri için seçerlerken, görev yaptıkları coğrafi bölgenin özellikle ekonomik durumunun, bu seçim işlemi için etkili olduğu belirlenmiştir. Daha önce ekonomik sebeplerden dolayı aile desteği alamadıklarını ve kitap teminini kendi imkânları ile gerçekleştirdiklerini belirten, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi öğretmenleri kitap seçiminde en önemli ölçüt olarak yine kitap fiyatlarını göstermişlerdir. Diğer bölgelerde görev yapanlar ise "kitapların yazı karakterleri ve karakter büyüklükleri", "görsellerin etkililiği", "sayfa sayıları", "kitapların akıcılığı", "baskı kaliteleri", "kitapların yazarları", "öğrencilerin ilgilerini çekip çekmediği" ve "konuları bakımından öğrenciye katkıları" gibi faktörleri kitap seçiminde ön plana almaktadırlar. Belirtilen ölçütler, literatürde sınıf kütüphanelerine kitap seçim süreci için gerekliliği ifade edilen, öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini artırıcı nitelikteki kitapların özellikleri ile paraleldir (Cullinan ve Galda, 1994; Guthrie, 2002; Hack ve diğerleri, 1993; Reutzell ve Fawson, 2002; Routman, 2003; Tomlinson ve Lynch-Brown, 1996). Bunlara ek olarak araştırmamızın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı, sınıf kütüphaneleri için kitap seçiminde kitapların okunabilirlik seviyelerini göz önüne almaktadırlar. Kitaplar ile öğrencilerin seviyeleri arasında denge kurmayı hedeflemekte ve bu amaçla; öğrencilerin ilgisini çekecek, anlaşılır, sayfa sayıları ve içeriği öğrencilerin yaşına uygun olan, görselleri ve baskısı kaliteli kitaplara yöneldiklerini ifade etmektedirler. Bu durum da yine kitap seçimi ile ilgili Neuman, (1999)'un araştırma sonuçlarını destekler nitelikte uygulamalar olarak değerlendirilebilir.

Tüm öğretmenler sınıf kütüphanelerinde farklı türlerde kitaplara, farklı oranlarda da olsa mutlaka yer vermeyi planlamaktadırlar. Bu durum literatürde öğrencilerin farklı türleri okumalarının gerekliliği yönündeki eğilim ile paralel bir uygulama olarak değerlendirilebilir (McGee ve Richgels, 1996; Fountas ve Pinnell, 2001). Sınıf kütüphanelerinde bulunan kitapların türlerine göre oranları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun hikâye edici metinleri içeren kitapları, bilgi verici türde olan metinleri içerenlere göre çok daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Oysaki ilkökul düzeyindeki sınıf kütüphanelerinde her iki türdeki metinleri içeren kitapların sayılarının yaklaşık olarak eşit olmasının gerekliliğinin, özellikle cinsiyete ve yaşa bağlı öğrenci ilgilerinin değişiminden kaynaklanan ihtiyacın karşılanması bakımından önemli olduğu yine literatürde sıklıkla vurgulanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Kletzien ve Szabo, 1998; Sebesta ve Monson, 2003; Moss, 2003; Doiron, 2003). Buna ek olarak görev yaptıkları coğrafi bölge fark etmeksizin sınıf kütüphanelerinde en az yer verdikleri kitap türünün de şiir kitapları olduğu araştırmamızın bir diğer sonucudur.

Öğretmenlerin, hâlihazırda kullandıkları sınıf kütüphanelerinin durumlarına ve gerçekleştirdikleri uygulamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise tüm öğretmenlerin sınıf kütüphanelerini sınıflarında farklı amaçlar için de kullandıkları sınıf dolaplarının bir bölümünde oluşturdukları belirlenmiştir. Bu durum literatürde ifade edilen, öğrencilerin ilgilerini çekecek, onları heyecanlandırarak ve okumaya sevk edecek sınıf kütüphanesi yapılarından farklı olarak değerlendirilebilir. Literatürde sınıfın bir bölümünde, bir okuma köşesi şeklinde, okuma yapacakların bu işi konforlu biçimde gerçekleştirebilecekleri şekilde oluşturulmuş, raf sistemi olarak kitapların ön yüzlerinin öğrencilere yönelik yerleştirilebildiği ortamlar önerilirken,

araştırmanın çalışma grubunda yer alan hiçbir öğretmen, böyle bir uygulamayı gerçekleştirmemektedir (Morrow ve Weinstein, 1990; Neuman ve Roskos, 1992). Yine literatürde belirtilen ve sınıf kütüphanelerinin etkili kullanımı için gerekli görülen, belirli bir konuya ya da temaya yönelik kitapların ilgili konu ya da tema sona erdikten sonra kaldırılıp yeni temaya ait olanlara kütüphanede yer verilmesi uygulaması, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından tercih edilmemektedir (Cullinan ve Galda, 1994). Bunun yerine öğretmenler tüm kitapların bir dönem/yıl boyunca sınıf kütüphanelerinde kalmasını uygun görmekteyiz. Bunlara ek olarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, okuma sonrası sınıf içi etkinlik olarak, özet çıkarma, okunan kitabın sınıfa anlatılması, hikâye haritası, ana fikir ve konuya ilişkin çalışmalar, soru hazırlama uygulamaları gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Literatürde öğrencilerin kitaplar hakkında konuşmalarının önemi vurgulanmakta ve yukarıda belirtilen etkinlikler önemli görülmektedir (Wells ve Chang-Wells, 1992).

2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilen, araştırmada katılımcı olarak yer alan ve Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki ilkokullarda görev yapan 53 sınıf öğretmenin bulunduğu coğrafi bölgelerin şartlarını, yapılan görüşmelere vermiş oldukları cevaplarla tam ve doğru olarak yansıttıkları düşünülen bu araştırmada, tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf kütüphanelerini oluşturmada, özellikle kitap seçimi noktasında, seçilecek kitapların nicelik ve nitelikleri bakımından literatürde belirtilen etkili bir sınıf kütüphanesi oluşturma standartları bakımından geçerli ve/veya yeterli sınıf içi uygulamalar gerçekleştiremedikleri, bu olumsuz durumun temel sebebinin öğretmenlerin eğitimin diğer paydaşlarından gerekli desteği alamamaları veya konuya ilişkin doğru yaklaşımlardan haberdar olamamaları şeklinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf kütüphanelerini kullanma sürecindeki yaklaşımları ve bu amaçla gerçekleştirmiş oldukları etkinlik ve uygulamalar sınıf kütüphanelerinin etkili kullanımının uygulama boyutuna ilişkin doğru uygulamalar olarak tanımlanabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler ifade edilebilir.

- Öğretmenlerin her bir sınıf seviyesi için, sınıf kütüphanelerinde bulundurmaları gereken temel kitaplar belirlenmeli ve bu kitaplar öğretmenlere ulaştırılmalıdır.

- Öğretmenlerin, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak bu kitaplar haricinde sınıf kütüphanelerinde bulundurmaları isteyecekleri kitap, dergi vb. için maddi kaynak kendilerine sağlanmalıdır.

- Öğretmenlere seminerler ya da hizmet içi eğitim yoluyla, sınıf kütüphanelerinin oluşturulması ve etkili biçimde kullanılmasına ilişkin bilgi aktarımı sağlanmalıdır.

- Yine seminerler ya da hizmet içi eğitim yoluyla okuma öncesi, esnası ve sonrası çalışmalara ilişkin kuramsal temellerin aktarılması gerekmektedir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri süresinde sınıf kütüphanesi oluşturma ve etkili biçimde kullanma içerikli bir ders almaları sağlanmalı ya da mevcut Türkçe Öğretimi dersinin içeriğinde bu yönde bir düzenleme yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akerson, V. L., & Young, T. A. (2004). Nonfiction know-how: Surefire strategies for effectively using nonfiction trade books in your science classroom. *Science and Children, 41*, 48-51.
- Allington, R. L. (2006) *What really matters for struggling readers: Designing researchbased programs*. Boston: Pearson Allyn and Bacon
- Allington, R. L., & Cunningham, P. M. (2001). *Schools that work: Where all children read and write*, (2nd ed.). New York: HarperCollins.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator, 16*(4), 14-18, 44-47
- Anderson, R., Wilson, P., & Fielding, L. (1988). "Growth in reading and how children spend their time outside of school." *Reading Research Quarterly, 23*, 285-303.
- Bickert, G. (1999). *Food to grow and learn on: Recipes, literature, and learning activities for young children*. Nashville, TN: Incentive.
- Booksource. (2003). *The impact of trade books on reading achievement*. St. Louis, MO: Author.

- Brassell, D. (2005). Building a library from scratch. *Teaching K-8*, 35(4), 56-57.
- Catapano, S, Fleming, J., & Elias, M. (2009). Building an effective classroom library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59-73.
- Cullinan, B. E. & Galda, L. (1994). *Literature and the child*, (3rd ed.). New York: Harcourt Brace.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1998). "What reading does for the mind." *American Educator*, 22, 8-15.
- Daniels, H. (2002). Expository text in literature circles. *Voices from the Middle*, 9, 7-14.
- Doiron, R. (2003). Boy books, girls, books: Should we re-organize our school library collections? *Teacher Librarian*, 30, 14-17.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fountas, I., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers: Teaching, comprehension, fluency, genre, and content literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehension and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fleming, J., Jordan, L., Reynolds, T., Smith, A. (2007). *Selecting high-quality, urban-themed literature to engage beginning readers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association (AERA). Chicago, IL.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school. *Reading Teacher*, 46, 476-484.
- Guthrie, J. G. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. In A. E. Farstrup and S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 370-391). Newark, DE: International Reading Association.
- Hack, C., Hepler, S., & Hickman, J. (1993). *Children's Literature in the Elementary School*, (5th edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Higgins, J. J. (2002). Multicultural children's literature: Creating and applying an evaluation tool in response to the needs of urban educators. *New Horizons for Learning*, 8(1).
- Huck, C. S., Hepler, S., Hickman, J., & Kiefer, B. Z. (1997). *Children's literature in the elementary school*, (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hunter, P. (1999). Classroom libraries level the playing field. *Instructor*, 13(5), 36-40.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B., & Küçükaydın M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, (4)11, 1-16.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kletzien, S. B., & Szabo, R. J. (1998). *Information text or narrative text? Children's preferences revisited*. Paper presented at the National Reading Conference, Austin, TX.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth, NH, & Westport, CT: Heinemann and Libraries Unlimited.
- Lance, K. (2004). The impact of school library media centers on academic achievement. In C. Kuhlthau (Ed.), *School Library Media Annual* (pp. 188-197). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- McGee, L., & Richgels, D. (1996). *Literacy's beginnings*. Boston: Allyn and Bacon.
- McGee, L., & Richgels, D. (2003). *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. New York: Guilford Press.
- McQuillan, J. (1998). *The literacy crisis: False claims and real solutions*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrow, L.M., & Weinstein, C. (1986). Encouraging voluntary reading: The impact of a literature program on children's use of library centers. *Reading Research Quarterly*, 21, 330-346.
- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York: Guilford Press.
- Neuman, S.B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-301.
- Neuman, S.B., & K. Roskos. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects of children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly* 27(1), 202-25.

- Neuman, S. B. (2006). *The importance of the classroom library*. In Scholastic Classroom Books Compendium of Research (pp. 11-16). New York: Scholastic.
- Norton, D.E. (2003). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*, (6th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Reutzell, D. R., & Fawson, P. C. (2002). *Your classroom library: New ways to give it more teaching power*. New York: Scholastic Professional Books.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sebesta, S. L., & Monson, D. L. (2003). Reading interests. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squires, & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 835-847). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smith, C., Constantio, B., & Krashen, S. (1996). Differences in print environments for children in Beverly Hills, Compton, and Watts. *Emergency Librarian*, 24, 8-10.
- Stead, T. (2002). *Is that a fact? Teaching nonfiction writing in K-3*. Portland, ME: Stenhouse.
- Tomlinson, C. M., & Lynch-Brown, C. (1996). *Essentials of children's literature* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? Part3 issues relating to qualitative studies. *Paediatric Nursing*, 17, 36.
- Vardell, S. M., Hardaway, N. L., & Young, T. A. (2006). Matching books and readers: Selecting literature for English language learners. *The Reading Teacher*, 59, 734-748.
- Veatch, J. (1968). *How to teach reading with children's books*. New York: Richard C. Owens.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). "A method for quantifying content validity of health-related questionnaires". *American Journal of Health Behavior*, 21(1):67-70.
- Wells, G., & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Young, T. A., & Vardell, S. M. (1993). Weaving readers theatre and nonfiction into the curriculum. *The Reading Teacher*, 46, 396-406.
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A Place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(1): 1-18
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları