



LIBRARY, ARCHIVE AND MUSEUM RESEARCH JOURNAL

KÜTÜPHANE, ARŞİV VE MÜZE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



YIL / YEAR: 2025 | CİLT / VOLUME: 6 | SAYI / ISSUE NO: 2 | E-ISSN: 2718-0832



Kütüphane, Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi
Library, Archive and Museum Research Journal

e-ISSN: 2718-0832

Yıl/Year: 2025 Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 2

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



YAYINCI / PUBLISHER

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ

YAYIN KURULU

BAŞ EDITÖR / EDITOR IN CHEF

Prof. Dr. Alpaslan Hamdi KUZUCUOĞLU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

EDITÖR / EDITOR

Burak Savaş SARIÇOBAN, Hiperlink

EDITÖR YARDIMCILARI / ASSISTANT EDITORS

Öğr. Gör. Deniz ERMİŞOĞLU, Tarsus Üniversitesi

Elif Cansu BOZ, Vitali Hakko Kreatif Endüstriler Kütüphanesi

ALAN EDITÖRLERİ / SECTION EDITORS

Doç. Dr. Güler Demir, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Haydar Yalçın, Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Hamid Derviş, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Varol Saydam, Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nuri TAŞKIN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Vedat GÜLTEKİN, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Yasin ŞEŞEN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Emine Banu BURKUT, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Erkan ÖZDEMİR, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Basharat Ahmad MALİK, Aligarh Muslim University

Dr. Gizem GÜLTEKİN VÁRKONYI, University of Szeged

Serkan GEDÜK, Kültür ve Turizm Bakanlığı

DİL EDITÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Dr. Nurdan ATALAN ÇAYIREZMEZ, British Institute at Ankara (BIAA)

Dr. Anam Jamal ANSARİ, Aligarh Muslim University

Uzman, Ayşe YÜKSEL DURUKAN

Zeynep Özlem YEŞİLOVA, İdeal Kültür Yayıncılık

Melek KILIÇ, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

TEKNİK EDITÖRLER / TECHNICAL EDITORS

Merve ALTINTAŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Aylin DEMİR

YAYIN EDITÖRÜ / PUBLICATION EDITOR

Bilge Yeliz YENER, İstanbul Büyükşehir Belediyesi

Kütüphane, Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi
E-ISSN: 2718-0832

Kütüphane, Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi 2020 yılından itibaren yayın yapan uluslararası alan dizinlerinde taranan prestijli bir mesleki dergidir. LAMRe Journal, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi bölümü resmi yayın organıdır.

Dergimiz; online olarak Türkçe ve İngilizce dillerinde makale kabul eden, uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergimiz; yılda iki (2) sayı olarak elektronik ortamda (Ocak ve Temmuz aylarında) yayımlanır. Ayrıca ek/özel sayı, konuya özel şeklinde de yayımlanabilir.

Kütüphane, Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi'nde;

- * Kütüphane ve Kütüphane Yönetimi,
 - * Arşivcilik,
 - * Müzecilik,
 - * Bilgi Yönetimi,
 - * Belge Yönetimi ve İşletimi,
 - * Bilimsel ve Kültürel Belleğin Korunması,
 - * Belgesel Mirasın Korunması
 - * Yönetim Bilişim Sistemleri,
 - * Tıbbi Dokümanyasyon ve Sekreterlik
 - * İletişim, İşletme, Yönetim-Organizasyon vb. alanlarındaki akademik araştırma, derleme ve saha/uygulama makalelerine yer verilir.
-

Library, Archive and Museum Research Journal

E-ISSN: 2718-0832

Library, Archive and Museum Research Journal (LAMRe) is a prestigious professional journal that has been scanned in international indexes publishing since 2020. LAMRe Journal is the publication organ of Istanbul Medeniyet University Information and Document Management Department.

Library, Archive and Museum Research Journal (LAMRe), Turkish and English language articles are accepted online and is an international peer-reviewed journal.

Library, Archive and Museum Research Journal (LAMRe) is published electronically (January, July) as a second (2) issue per year. In addition, it can also be published as an additional/special issue, specific to the subject.

Library, Archive and Museum Research Journal (LAMRe);

- * Library and Library Management,
 - * Archives,
 - * Museums,
 - * Information Management,
 - * Records Management,
 - * Protection of Cultural and Scientific Heritage,
 - * Protection of Documentary Heritage.
 - * Management Information Systems,
 - * Medical Documentation and Secretarial
 - * Communication, Business, Management - Organization etc. academic research, compilation and field/application articles in their fields are included.
-

DİZİNLENDİĞİ KAYNAKLAR



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

- 1-24 **Yavuz ALKAYA** 
Yaratıcı Drama Yöntemi ile Müzede Öğrenme Ortamları Oluşturmak: Türk ve İslam Eserleri Müzesi Örneği
Creating Learning Environments in Museums with the Creative Drama Method: The Example of the Museum of Turkish and Islamic Arts
- 25-49 **Metehan SAMANCI** , **Ayşenur VAROL** 
Ulusal Kütüphanelerde Dijital Yasal Derleme Uygulamaları
Digital Legal Deposit Practices in National Libraries
- 50-75 **Naze Deniz DOĞAN** , **Bülent YILMAZ** 
Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatına İlişkin Bilinç ve Farkındalıkları
Consciousness and Awareness of Ege University Ödemiş Faculty of Health Sciences Child Development Department Students Regarding Reading Culture and Children's Literature
- 76-108 **Özlem TOK** , **Mehmet CANATAR** 
Okuma Kültürünün İnşası: Evdeki Erken Okuryazarlık Ortamı ve Ebeveynlerin Kütüphane Tutumları (Çankaya İlçesi Örneği)
Constructing a Reading Culture: The Home Literacy Environment and Parental Attitudes Toward Library Use (The Case of Çankaya District)

İNCELEME MAKALESİ / REVIEW ARTICLE

- 109-128 **ElifŞEŞEN** 
Kültürlerarası İletişim Bağlamında İnsan Kütüphanesi
Human Library in The Context of Intercultural Communication

DERLEME MAKALESİ / REVIEW ARTICLE

- 129-154 **Ayşegül TOK** , **Pervin BEZİRCİ** 
Metaverse Teknolojisi ve Kütüphaneler
Metaverse Technology and Libraries

KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW

- 155-161 **Aytuğ ÖZTÜRK** 
Sağlık Bilimleri Kütüphanesinde Sanal Hizmetler: El Kitabı
Virtual Services in the Health Sciences Library: A Handbook
-



Yaratıcı Drama Yöntemi ile Müzede Öğrenme Ortamları Oluşturmak: Türk ve İslam Eserleri Müzesi Örneği

Creating Learning Environments in Museums with the Creative Drama Method: The Example of the Museum of Turkish and Islamic Arts

Yavuz ALKAYA * 

ÖZET

Türk ve İslam Eserleri Müzesi, Osmanlı'dan günümüze uzanan tarihi ve kültürel mirası bünyesinde barındıran önemli bir müzedir. Bu çalışmada, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak müzede öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu yöntemin katılımcıların müze deneyimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın amacı, yaratıcı drama atölyesine katılan bireylerin deneyimlerini ve bu yöntem ile önceki müze deneyimleri arasındaki farkı ortaya koymaktır. Çalışma grubunu, bu çalışma öncesinde 120 saatlik yaratıcı drama eğitimine katılan, yaşları 20-58 arasında değişen, 14 kadın ve 1 erkek olmak üzere toplam 15 yetişkin oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Türk İslam Eserleri Müzesi'nde 3+3 toplamda 6 saatlik yaratıcı drama atölyesi planlanmış ve uygulanmıştır. Nitel araştırma deseni kullanılarak veriler, odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve bulgular çeşitli temalara ayrılmıştır. Araştırma sonuçları, yaratıcı drama yöntemiyle katılımcıların daha etkili, eğlenceli ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcılar, yaratıcı drama sürecinin müze yapıtlarını daha iyi anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu yöntemin sanatsal bir öğrenme yaklaşımı olarak müze ziyaretlerini daha anlamlı hale getirdiği ifade edilmiştir. Çalışma, yaratıcı drama yönteminin müze eğitiminde etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Gelecek çalışmalarda, farklı yaş ve demografik gruplarla benzer uygulamaların gerçekleştirilmesi ve uzun vadeli öğrenme etkilerinin izlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müze, Müzede Drama, Eğitim Yöntemi, Yaratıcı Drama, Türk ve İslam Eserleri Müzesi

ABSTRACT

The Museum of Turkish and Islamic Arts is a significant institution that houses the historical and cultural heritage spanning from the Ottoman era to the present day. In this study, the creation of learning environments within the museum through the use of the creative drama method and the impact of this method on participants' museum experiences were examined. The aim of the study is to explore the experiences of individuals who participated in the creative drama workshop and to reveal the differences between these experiences and their previous museum visits. The study group consists of 15 adults — 14 women and 1 man — aged between 20 and 58, all of whom had previously completed a 120-hour creative drama training program. As part of the research, a creative drama workshop was planned and implemented at the Museum of Turkish and Islamic Arts, consisting of two sessions of 3 hours each, for a total duration of 6 hours. Employing a qualitative research design, data were collected through focus group discussions and semi-structured individual interviews. The qualitative data obtained were evaluated using content analysis, and the findings were categorized under various themes. The results of the study indicate that participants experienced a more effective, enjoyable, and lasting learning process through the creative drama method. Participants noted that the creative drama process helped them to better understand and remember the museum artifacts. Moreover, it was emphasized that this method, as an artistic approach to learning, rendered museum visits more meaningful. The study demonstrates that the creative drama method is an effective tool in museum education. Future studies are recommended to conduct similar implementations with different age and demographic groups and to investigate the long-term learning outcomes of such methods.

Keywords: Museum, Drama in Museums, Educational Method, Creative Drama, Museum of Turkish and Islamic Arts

* Öğitmen, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, yvzalkaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2521-3315>

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi Başkanlığı ve Enstitü İstanbul İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'nden 27.09.2024 tarihinde gerekli izinler alınmış olup, katılımcıların her birine gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

GİRİŞ

Müze terimi, Yunanca’da “ilham perilerinin tapınağı” anlamına gelen “mouseion” kelimesinden türetilmiştir (Çerkez, 2011, s.21). Müzeler, aynı zamanda “Bilimler tapınağı” şeklinde de yorumlanmaktadır (Buyurgan ve Mercin, 2005, s.29). Uluslararası Müzeler Konseyi’nin (ICOM) 2022 yılında yaptığı müze tanımı ise şöyledir: “Müze, somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan, sergileyen ve toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur. Halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı olan müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik etmektedir. Eğitim, eğlence ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunar; etik, profesyonel olarak ve toplulukların katılımıyla çalışır ve iletişim kurar.” Bu tanım, müzelerin salt koleksiyon saklama mekanlarından çok daha fazlası olduğunu ve topluma sundukları faydayı vurgulamaktadır.

Ulusların kültürel ve toplumsal birikimlerini koleksiyonlarında saklayan müzeler, medeniyeti ve zamanı anlamaya yönelik farklı yaklaşımlar geliştirmemize olanak sağlayarak insanlık için eşsiz bir keşif alanı sunmaktadır. Müzelerin bu yönü, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bilginin aktarımını ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Karadeniz (2018), müzelerin toplum yararına hizmet eden, bunu karşılıksız ve sürekli bir şekilde gerçekleştiren mekânlar olduğunu ifade etmektedir. Bu bakış açısı, müzelerin toplumsal fonksiyonlarının evrensel bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Gartenhaus (2000) ise müzelerin ziyaretçilerin hayal gücünü canlı tutarak yaratıcılığı ortaya çıkaran zengin uyaranlar sunduğunu belirtmektedir. Gartenhaus’un vurguladığı perspektif, müzelerin pedagojik potansiyellerini de gün yüzüne çıkarmaktadır. Müzeler, bir yandan toplumun değerlerini anlamasına aracılık ederken, diğer yandan gelecekteki ilerlemelere ayak uydurabilecek kapasitede olmalarıyla da toplumsal yaşamda kilit bir rol üstlenmektedir (Eroğul, 2018, s.6). Bu durum, müzelerin statik bir rolü olmadığını ve toplumsal dinamiklerle sürekli etkileşim halinde olduğunu ortaya koymaktadır. Müzeler, toplumun estetik beğenisini geliştirmek ve eğitimini desteklemek amacıyla tarihsel ve eğitsel işlevlere sahip olmanın yanı sıra, sundukları zengin içeriklerle de çok önemli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2002). Bu öğrenme ortamı, bireylerin hem bilgi hem de duygu boyutunda bir etkileşim yaşamalarına olanak tanımaktadır. Bu mekanlar, tarihsel, sanatsal ve kültürel mirası sergileme amacıyla yapılandırılmıştır. Ancak geleneksel müzecilik anlayışı, ziyaretçilerle daha derin bir duygusal bağ kurma kapasitesini genellikle göz ardı etmektedir. Sergi düzenlemelerinde bilgi aktarımı öncelikli bir hedef olarak benimsenmiş, ancak bu bilgiyle duygusal bir bağ kurma gerekliliği ikincil bir öneme sahip olmuştur (Hooper-Greenhill, 1999; LaVoie, 2003). Bu eleştiriler, müzecilik uygulamalarının ziyaretçi deneyimini daha kapsamlı bir şekilde ele alması gerektiğini işaret etmektedir.

Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrenmenin yalnızca sınıf ortamında değil, okul dışı ortamlarda da yapılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, hem okul içi hem de okul dışı uygulamalı öğrenim süreçlerine katılım sağlamayı amaçlamaktadır (Peker, 2014, s.17). Böylece, bireylerin teorik bilgiyi pratikle birleştirme becerileri geliştirilmektedir. Eğitimde yaratıcılığı teşvik etmek, öğrenme

süreçlerini zenginleştirmek ve kalıcı bir deneyim sunmak amacıyla, okul dışı öğrenme fırsatlarının sağlandığı önemli mekânlardan biri müzelerdir (Adıgüzel, 2007). Müzelerin okul dışı ortamlarda öğrenme fırsatı sunan bu önemli potansiyeli, hem bireylerin hem de toplumun kültürel ve sanatsal bilincini artırmaya yönelik bir fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda bilgi aktarımı ve eğitimi bir araya getirerek farklı deneyimler sunan müzeler, bu özellikleriyle kapsamlı bir hizmet sağlamaktadır. Bugün müzeler, eğitici işlevleriyle ön plana çıkmakta ve bu işlevleri müze eğitimiyle daha da güçlendirmektedir. Müze eğitimi, bireylerin ve toplumun müze kültürünü edinmelerini, müzecilik konusunda bilinçlenmelerini amaçlayan önemli bir araçtır (Karadeniz ve Okvuran, 2018). Bu açıdan bakıldığında, müzeler, öğrenme süreçlerinin ve kültürel etkileşimin merkezi konumundadır. Sanatsal ve kültürel etkileşimlerin sağlandığı müzeler, günümüzde etkili öğretimin mümkün olduğu başlıca okul dışı öğrenme mekânları arasında yer almaktadır (Burgul Adıgüzel, 2023, s.111). Bu durum, müzelerin çağdaş eğitim sistemlerindeki yerine ve potansiyeline dikkat çekmektedir.

Müzelerin çağdaş eğitimdeki önemine dair yapılan incelemeler, bu yapıların yalnızca bilgi saklama işlevi görmediklerini ortaya koymaktadır. Bu konuda Latham (2007), müzelerin, sergi ve nesneler yoluyla ziyaretçilere sunduğu yoğun deneyimlere dikkat çekerek, bu tür deneyimleri “esrarengiz deneyimler” olarak adlandırmaktadır. Bu deneyimler, ziyaretçilerin bilgilere duygusal ve entelektüel bir boyutta yaklaşmasını sağlamaktadır. Ziyaretçiye bilgiyi doğrudan sunmak yerine, gerçek nesneler ve buluntular gibi eserleri kullanarak yaratıcı öğrenme ortamları sunan müzeler, sahip oldukları sanat yapıtları ve arkeolojik değer taşıyan parçalarla, etkin öğrenmenin en önemli ve aktif ortamlarından biridir (Karaosmanoğlu, 2017, s.45). Bu bağlamda Cleaver (1988) ise müzeleri, öğrenmenin sessiz bir şekilde gerçekleşmediği, aksine sürekli bir hareket ve sesin hâkim olduğu dinamik ortamlar olarak tanımlamaktadır (s.112). Cleaver’in görüşü, müzelerin eğitimin yenilikçi yönlerine nasıl uyum sağladığını ve bu yönleri nasıl içselleştirdiğini gözler önüne sermektedir. Ayrıca müzelerin sadece bilgi veren değil, bireylerin hayal gücünü ve yaratıcılığını tetikleyen alanlar olduğunu ortaya koymaktadır. Hooper-Greenhill (1996) de müzeleri çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu, görsel araçlarla zenginleştirilen ve eğitimin etkin bir şekilde gerçekleştirildiği yaşamın bir parçası olarak tanımlamaktadır (s.136).

Müzede öğrenme, örgün eğitimde olduğu gibi belirli bir müfredat veya öğretim kademesine bağlı olmayan, yaşam boyu sürebilen bir öğrenme biçimidir. Bu öğrenme süreci, bireylerin tarihsel ve kültürel mirasla doğrudan temas kurmalarını sağlamaktadır. Okulda genellikle metinler ve görseller üzerinden gerçekleşen öğrenme, müzelerde somut nesnelerle, duyuların ve sezgilerin aktif olarak kullanıldığı, etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. (Karaosmanoğlu, 2017, s.45). Bu deneyimler, müzelerin öğrenme ortamı olarak farklı duysal deneyimlerin bir arada sunulduğu bir “katılımcı öğrenme alanları” haline gelmesini sağlamaktadır. Müzeler, etkili ve kalıcı bir öğrenme süreci yaratmak ve ziyaretçiler için yaşantı odaklı bir deneyim sunabilmek adına eserler yoluyla yorumlayıcı deneyimler oluşturarak ziyaretçileriyle etkileşim içinde olmalıdır (McRaney, 2013). Ziyaretçi ile kurulan bu etkileşim, bireylerin eserlerle duygusal ve entelektüel bir bağ kurmasını olanaklı kılmaktadır. Paykoç’a

(2011) göre de müzede öğrenme, katılım, işbirliği ve bireyin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmesine olanak tanıyarak yapıcı ve kalıcı bir öğrenme sürecini desteklemektedir.

Müze eğitimi, müzelerin eğitim amaçlı kullanımı anlamına gelmektedir. Katılımcıların zaman ve mekân içinde kendilerini ve diğer bireyleri anlama, kültürel mirası sürdürme, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir şekilde ilişkilendirme, kültürel varlıklar ile eski eserleri anlama gibi hedeflere hizmet etmektedir (Çakır İlhan, 2012). Nitelikli bir müze eğitim deneyimi için günümüz toplumunun, müzelerde iletişim kurmaya, etkileşimde bulunmaya ve yaşantı odaklı grup etkinliklerine ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Karaosmanoğlu ve Bilgin, 2024, s.241). Bu ihtiyaç, müzelerin sadece bilgi aktaran mekânlar olmaktan çıkarak daha kapsayıcı ve etkileşimli ortamlara dönüşmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Hubbard'a (2015) göre, grup diyalogları, müze ziyaretçileri arasında iletişim kurulmasına yardımcı olan ve bu süreci en iyi şekilde destekleyen yöntemlerden biridir. Grup diyalogları, bireylerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmasına olanak tanıyarak daha derin bir öğrenme ortamı yaratacaktır. Earl (1997), yaratıcı dramayı, müzeleri ve kültürel birikimi daha ulaşılabilir hale getiren en etkili yöntemlerden biri olarak tanımlamaktadır (s.37). Bu çerçevede, yaratıcı drama, müze eğitiminde kullanılabilecek güçlü bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Karaosmanoğlu ve Bilgin'e (2024) göre de eğitimde drama uygulamaları, rol oynama ve doğaçlama temelli olması nedeniyle müzede öğrenmeyi güçlendirmek amacıyla kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biridir (s.241). Drama, yalnızca müzedeki eserlerle ilgili doğaçlama çalışmaları değil, aynı zamanda öğrencilerin bu eserler arasında bağlantılar geliştirerek geçmişten günümüze ve geleceğe yönelik neden-sonuç ilişkileri kurduğu bir pedagojik araçtır (Çakır İlhan, 2012; Okvuran, 2012). Böylece, yaratıcı drama yöntemiyle bireylerin tarihsel ve kültürel birikimleri derinlemesine anlaması ve bu bilgiyi yaratıcı bir biçimde dönüştürmesi desteklenecektir.

Eğitim ve sanatın kesişim noktasında duran yaratıcı dramanın kavramsal çerçevesini çizmek gerekirse yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2018, s.73). Bu süreçte katılımcılardan, doğallıklarını koruyarak, “-miş gibi yapma” yoluyla rol oynamaları ve sürece tam katılım sağlamaları beklenmektedir (Adıgüzel, 2018, ss.73-74). Woolland'a (2010) göre ise drama, bireylerin dünyayı anlama biçimlerini, diğer insanlarla ve toplumla kurdukları ilişkileri ve etkileşimleri analiz eden sosyal bir sanattır (s.49). Yaratıcı drama yöntemi, drama alanıyla sınırlı kalmayıp, diğer ders ve konularda da öğretim süreçlerini desteklemekte; bu bağlamda, eğitimde etkili bir yöntem olarak giderek daha fazla kullanılmakta ve eğitimin önemli bir parçası haline gelmektedir. Adıgüzel'e (2018) göre, yaratıcı drama, farklı derslerde bir yöntem olarak kullanıldığında, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmanın yanı sıra, işlenen konuların kalıcılığını ve deneyimsel öğrenme sürecini desteklemektedir (s.17). Diğer taraftan öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımların, ezberci bireylerin yetişmesine yol açarak öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel bakış açısı geliştirme becerilerini engellediği gözlemlenmektedir. Buna karşılık, yaratıcı drama gibi etkileşimli yöntemler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve araştırmacı bireyler olarak gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Aykaç, Çelik vd.,

2021). Ayrıca oyun temelli ısınma etkinlikleri, yaratıcı drama sürecinde öğrencilerin eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamakta, onların fizyolojik ve psikolojik gelişimlerini destekleyerek öğrenme düzeylerini artırmaktadır (Bayramoğlu ve Başbuğ, 2018, s.61). Yaratıcı drama, her katılımcının sürece aktif bir şekilde dahil olmasını sağlayarak, öğrenme ve iletişim becerilerini ileri düzeye taşımaktadır. Drama sürecinde katılımcılar, gözlem, araştırma, canlandırma, tartışma ve etkin katılım gibi faaliyetlerle hem kendilerini hem de çevrelerindeki kavramları keşfetme fırsatı bulmaktadır. Bu yöntem, iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklerken, yaratıcılığı, iletişim becerilerini, soyut ve somut düşünme yetilerini geliştirmektedir (Aykaç ve Köğce, 2014, s.930). Katılımcılar, bu öğrenme sürecinde farklı bakış açıları geliştirebilmekte ve grup dinamiklerinden faydalanarak birbirlerinden öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Müzelerde öğrenme ortamlarının tasarımında yaratıcı drama, katılımcıların soyut kavramları somutlaştırmalarını, olay ve olgulara farklı açılardan yaklaşmalarını ve konuya dair daha derin düşüncelerini mümkün kılan önemli bir öğrenme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kültürel ve tarihsel açıdan zengin müze ortamlarında, yaratıcı drama, katılımcılara tarihsel objeleri, müze kavramını, kültürel mirası daha derinlemesine kavrayabilme imkânı sunan önemli bir yöntem olarak dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama eğitimi alan katılımcıların müzede gerçekleştirilen yaratıcı drama atölyesine ilişkin görüşlerini anlamaya çalışmaktır. Araştırmanın dayanağı, kültürel ve sosyal etkileşimin öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen önceki çalışmaların bulgularına dayanmaktadır. McRaney'nin (2013) çalışmasında da belirtildiği gibi, grup olarak gerçekleştirilen müze gezileri, öğrencilerin sadece bilgilendirilmesine değil, aynı zamanda sosyal becerilerinin geliştirilmesine de olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleşen müze gezilerinin, öğrenciler arasında etkileşimi teşvik eden, kolektif bir öğrenme deneyimi sunduğu ve böylece eğitim sürecinin kalitesini artırdığı düşünülmektedir. Araştırma, bu etkileşimlerin hem bireysel hem de grup düzeyinde nasıl şekillendiğini ve müzede uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrenme süreçlerine olan etkisini daha ayrıntılı bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir. Bu genel amaç ve hedefler doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Müzede gerçekleştirilen yaratıcı drama atölyesinin, katılımcıların öğrenme süreçlerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Katılımcıların müzede drama deneyimleriyle önceki müze deneyimleri arasındaki farklara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma yöntemlerine, analiz biçimine, geçerlik ve güvenirlik değerlendirmelerine ve müzede drama uygulama sürecine ilişkin bilgiler bu bölüm altında sunulacaktır.

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma türlerinden “temel nitel araştırma” (basic qualitative research) deseni kapsamında değerlendirilmiştir. Merriam’a (2013) göre temel nitel araştırmalarda amaç, bireylerin belirli bir olguya ilişkin anlamlarını, deneyimlerini ve bu deneyimlerin nasıl yapılandığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma, yaratıcı drama yöntemiyle müze deneyimini yaşamış katılımcıların algılarını ve anlamlandırma süreçlerini analiz etmeye odaklanarak temel nitel araştırma yaklaşımına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Katılımcıların algı ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu yöntem, bireylerin bir deneyimle ilgili algılarını ve duygularını daha kapsamlı bir biçimde analiz etmeyi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmecinin genel bir çerçevesinin bulunduğu bu görüşme türünde, sorular üzerinde değişiklik yapma, yeni sorular ekleme ya da mevcut soruları çıkarma yoluyla görüşülen kişilerin özelliklerine uygun olarak konunun farklı yönleri keşfedilmeye çalışılır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş soruların bulunduğu bir görüşme formu ile gerçekleştirilir. Görüşme sırasında, eksik kalan noktaları tamamlamak veya daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak için bu sorulara ek sorular yöneltilir (Karataş, 2017). Bu yaklaşım, araştırma amacına uygun şekilde derinlemesine bilgi toplanmasına olanak tanmaktadır (Sevencan ve Çilingiroğlu, 2007).

Çalışma Grubu

2024-2025 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde, Enstitü İstanbul İsmek’te 120 saat süren yaratıcı drama eğitimini tamamlayan ve bu araştırmaya gönüllü olarak katılan 15 katılımcı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur (Tablo 1). Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırma, Türk ve İslam Eserleri Müzesi Müdürlüğü’nden alınan izinlerle yürütülmüştür. Ayrıca katılımcıların her birine gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

Katılımcılar “K” (K1, K2, K3, K4, K5 ... K15) harfi ve sıra numarasıyla kodlanarak gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Meslek
K1	58	Kadın	Lisans	Emekli
K2	54	Kadın	Lisans	Emekli
K3	51	Kadın	Lise	Direksiyon Eğitmeni
K4	55	Kadın	Lise	Emekli
K5	52	Kadın	Lisans	Emekli
K6	26	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni
K7	40	Kadın	Lisansüstü	Beslenme Terapisti
K8	46	Kadın	Lisans	Mali Müşavir
K9	41	Kadın	Lisans	Müzisyen
K10	55	Kadın	Lisans	Emekli
K11	32	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni
K12	25	Kadın	Ön lisans	Laborant
K13	50	Kadın	Lisans	Emekli
K14	25	Erkek	Lisansüstü	Eczacı
K15	20	Kadın	Ön lisans	Öğrenci

Katılımcıların yaş aralığı 20 ile 58 arasında değişmektedir; bu durum, araştırmanın geniş bir yaş aralığını kapsadığını göstermektedir. Katılımcıların %67'si (n=10) 40 yaş ve üzerindedir. Bunun yanı sıra, genç yaş grubunda (20-32 yaş arası, n=5) yer alan katılımcılar, çalışmanın çok kuşaklı bir perspektifte ele alındığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların %93'ü (n=14) kadın, %7'si (n=1) erkektir. Bu dağılım, yaratıcı drama etkinliklerine katılımın daha çok kadınlar tarafından tercih edildiğini düşündürmekle birlikte, cinsiyet dengesizliğinin sonuçların genellenebilirliği üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim düzeyi incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının lisans (n=9) ve lisansüstü (n=2) düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, lise (n=2) ve önlisans (n=2) mezunları da grupta temsil edilmektedir. Bu çeşitlilik, farklı akademik birikim ve perspektiflerin araştırma sürecine dahil edilmesine olanak sağlamıştır. Katılımcıların mesleki profilleri oldukça çeşitlidir. Grup içerisinde emekli bireyler (n=6) en yüksek temsil oranına sahiptir. Aktif çalışma hayatında yer alan diğer katılımcılar arasında okul öncesi öğretmenleri (n=2), beslenme terapisti, mali müşavir, laborant, direksiyon eğitmeni ve eczacı bulunmaktadır. Ayrıca, bir katılımcı öğrenci olarak grupta temsil edilmiştir. Mesleki çeşitlilik, etkinliklerin çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte, doküman incelemesi, atölye notları ve katılımcı geri bildirimleri destekleyici nitelikte yardımcı veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler, görüşme bulgularını zenginleştirmek ve yorumlamaları derinleştirmek amacıyla içerik analizine dâhil edilmiştir. Dolayısıyla, araştırmada yalnızca görüşme verileri değil, aynı zamanda uygulama sürecine ait alan notları ve katılımcı geri bildirimleri de bütüncül bir analiz yaklaşımıyla kullanılmıştır. Görüşme

formu, yaratıcı drama yönteminin müzedeki etkisini incelemek üzere hazırlanmış, literatür taraması ve uzman görüşlerinden yararlanılarak tasarlanmıştır. Pilot uygulama, beş öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve bu süreçte anlaşılmayan veya gereksiz bulunan sorular tespit edilmiştir. Düzenlemeler sonrasında beş sorudan oluşan nihai form oluşturulmuştur. İki oturum (3+3) olarak yapılandırılan, yaklaşık altı saat süren uygulama sürecinde, araştırmacı alan notları tutmuş ve katılımcı geri bildirimlerini kayıt altına almıştır.

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. *Genel anlamda sizi müze ziyareti yapmaya motive eden temel nedenler nelerdir?*
2. *Yaratıcı drama etkinliklerinden önce müzeleri nasıl bir yer olarak tanımladınız? Dramadan önce ve sonra müze konusundaki düşünceleriniz nelerdir?*
3. *Müze ortamında uygulanan yaratıcı drama teknikleri (ör. doğaçlama, pantomim, donuk imge, rol oynama) hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu tekniklerin müze deneyiminize etkisini nasıl değerlendirirsiniz?*
4. *Müzedeki yaratıcı drama süreci, müze ziyaretleriniz ve öğrenme deneyiminizle ilgili kişisel gelişiminizi nasıl etkiledi?*
5. *Bu araştırmaya yönelik olarak, müzelerde gerçekleştirilen yaratıcı drama oturumlarına ilişkin önerileriniz nelerdir?*

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, toplam 15 katılımcı ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş; ayrıca bu katılımcıların tamamının yer aldığı tek oturumluk bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bireysel görüşmelerin her biri yaklaşık 20-30 dakika sürmüş olup, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelere ek olarak, iki katılımcı ile çevrimiçi ortamda tekrar görüşülerek veriler derinleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi ise yaklaşık 60 dakika sürmüş ve grup dinamiği içinde katılımcıların deneyim paylaşımı teşvik edilmiştir. Bu görüşmelerin tümünden elde edilen veriler içerik analizine dâhil edilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar, süreç dışında bir araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Araştırmada, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; bulgular temalara ve kategorilere ayrılarak şekil ve tablolarla desteklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, içerik analizi, verileri açıklayan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden, veriyi açıklayan tanımlamaları belirleyip, bunları mantıklı bir şekilde kavramsal hale getirip organize etmek gereklidir. Tavşancıl ve Aslan'a (2001) göre de içerik analizi, yazılı veya sözlü verilerdeki bilgilerin dilbilgisi ve anlam boyutunda nesnel, düzenli bir şekilde sınıflandırılmasını, sayısal verilere dönüştürülerek analiz edilmesini ve yorumlanmasını mümkün kılan bir yöntemdir. Bu teknik, verilerin anlamını yansıtan kelime veya kelime gruplarını özetleyerek belirli kategorilere

ayrımaya, araştırmacıların tanımladığı kurallar çerçevesinde kodlar oluşturarak bilgiyi düzenli bir şekilde aktarmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2013) takip ettiği adımlar şu şekildedir: verilerin kodlanması, temaların ve kategorilerin belirlenmesi, verilerin temalara ve kategorilere göre organize edilmesi, sonuçların yorumlanması.

Analiz sonucunda, verilerden üretilen kodlar anlamlı bir şekilde gruplandırılarak kategorilere ayrılmış ve nihai olarak temalara dönüştürülmüştür. Alıntıların kaynağını belirtmek amacıyla, her bir yazılı form ve görüşme kaydına numaralar atanmış; katılımcılar "K" harfiyle numaralandırılarak, birinci katılımcı "K1" olarak kodlanmıştır. Bulgular kısmında, nitel araştırma ilkelerine uygun olarak, katılımcıların yanıtları temaları ve kategorileri desteklemek için doğrudan alıntılarla da aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, bulguların gerçekliği ne ölçüde yansıttığına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan uygulama süreci, katılımcı profili, veri toplama araçları ve analiz aşamaları burada da destekleyici şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmada iç geçerlik, verilerin gerçekliği yansıtmaya derecesini artırmak üzere çeşitli stratejilerle sağlanmıştır. Bu kapsamda, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra doküman incelemesi, atölye notları ve katılımcı geri bildirimleri gibi farklı veri kaynakları kullanılarak veri çeşitliliği oluşturulmuş, bulgular arasında tutarlılık sağlanmıştır. Katılımcı görüşleri bağımsız bir araştırmacı tarafından transkript edilmiş, ardından katılımcılara sunularak doğruluk kontrolü yapılmıştır. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda veriler nihai hale getirilmiştir. İç güvenirlilik açısından ise, kodlama süreci ve oluşturulan kategoriler alan uzmanlarının görüşleriyle gözden geçirilmiş, ortak uzlaşa ile son şekline kavuşturulmuştur. Dış geçerlik kapsamında, araştırmanın başka çalışmalara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla yöntem bölümünde çalışma grubuna, uygulama sürecine ve analiz yöntemine dair ayrıntılı bilgilere yer verilmiş; bu açıklamalar sayesinde araştırmanın izlenebilirliği ve tekrarlanabilirliği güçlendirilmiştir.

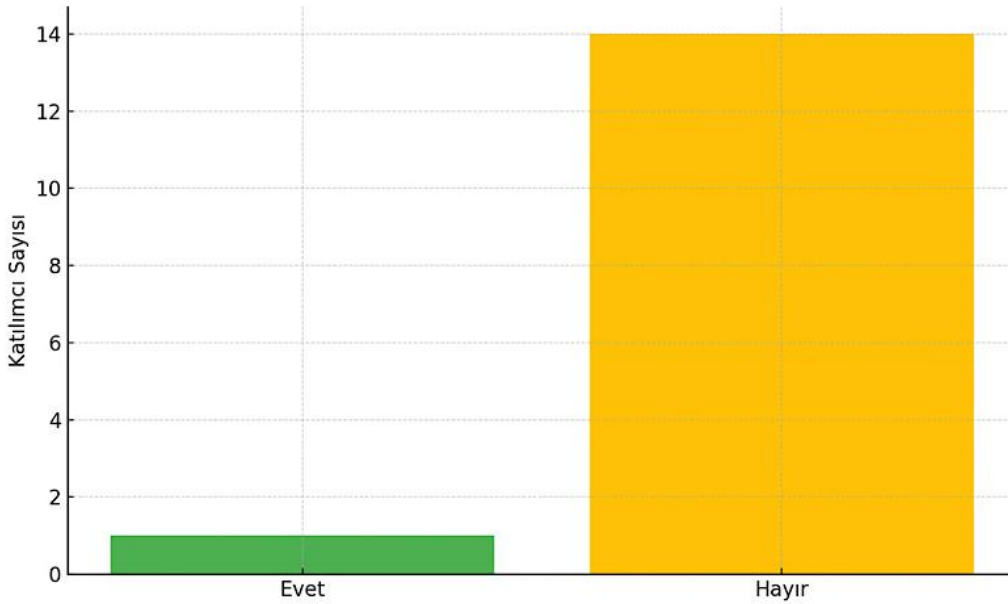
Müzede Drama Uygulamasına İlişkin Bilgiler

Araştırma kapsamında Türk ve İslam Eserleri Müzesi'nin tercih edilmesinin temel nedeni, müzenin barındırdığı koleksiyonların tarihî ve kültürel mirası doğrudan temsil etmesi ve yaratıcı drama yöntemiyle öğrenme süreçlerini destekleyebilecek etkileşimli bir ortam sunmasıdır. Araştırmacı, atölyenin planlanması sürecinde, uygulamanın gerçekleştirileceği müze mekânlarını ve kullanılacak eserleri önceden belirleyerek, yaratıcı drama uygulamasını yapılandırılmış bir plan doğrultusunda kurgulamıştır. İki oturum şeklinde toplam 6 saat süren atölyede, ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme-tartışma aşamaları (Adıgüzel, 2018) sistematik şekilde ilerletilmiştir. Kullanılan teknikler arasında doğaçlama, pandomim, donuk imge, rol oynama, eğitmenin role girmesi, fotoğraf

karesi, afiş, fragman gibi uygulamalar yer almıştır. Bu teknikler, hem bireysel hem grup çalışmalarıyla aktif hale getirilmiş ve her biri katılımcıların eserlerle etkileşim kurmalarını sağlayacak biçimde planlanmıştır. Örneğin, ‘Gezginler’ etkinliğinde katılımcılar donuk imge tekniğini kullanarak müzedeki eserleri fotoğraf karesi formunda canlandırmışlardır. ‘Doğaçlama’ etkinliğinde ise tarihsel bağlamlara uygun olarak hazırlanan durum kartları aracılığıyla katılımcılar eserlerin tarihsel işlevlerini canlandırmışlardır. Pandomim, donuk imge ve doğaçlama gibi teknikler, müze eserlerinin geçmişini ve kültürel bağlamını katılımcıların deneyimsel olarak anlamlandırmalarını sağlamış; uygulamalar, estetik ve tarihsel bilinç kazandırmaya yönelik şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde Türk ve İslam Eserleri Müzesi Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış, uygulama sırasında ikinci avlu teras katı, tüm koleksiyon salonları ve etnografya bölümü kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, Enstitü İstanbul İSMEK’te yaratıcı drama eğitimini tamamlayan ve müzede yaratıcı drama atölyesine katılan 15 katılımcıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular detaylandırılmıştır. Katılımcılara, araştırma çerçevesinde, geçmişte yaratıcı drama yöntemiyle düzenlenen bir müze gezisine katılım sağlayıp sağlamadıkları ön soru olarak sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar, çalışma grubunun müze eğitimi ve yaratıcı drama deneyimlerine dair farklı geçmişlerini analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, 15 katılımcının yalnızca 1’i (%6,7) daha önce böyle bir etkinliğe katıldığını belirtirken, geri kalan 14 katılımcı (%93,3) bu tür bir deneyimi olmadığını ifade etmiştir. Grafik 1’de gösterilen bu dağılım, yaratıcı drama yönteminin müzelerdeki eğitim uygulamaları arasında henüz yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir.



Grafik 1. Yaratıcı Drama Yöntemi İle Müze Gezisine Katılım Oranı

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların tematik analizi sonucunda, beş tema ortaya çıkarılmıştır: müze ziyaret motivasyonları, yaratıcı drama sonrası müze algısı, drama tekniklerinin rolü, kişisel gelişime etkisi, uygulamaya ilişkin öneriler. Bu temalara ilişkin bulgular çizelgeler halinde sunulmuş olup, çizelgelerde “fi”, ifadelerin toplam frekansını; “fk” ise bu ifadeleri dile getiren katılımcı sayısını göstermektedir.

Katılımcıların Müze Ziyareti Motivasyonları

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk görüşme sorusu “Genel anlamda sizi müze ziyareti yapmaya motive eden temel nedenler nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların müze ziyaretleriyle ilgili düşünceleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Müzeyi Ziyaret Etme Motivasyonları

	f _i	f _k
Merak ve keşfetme duygusu.	7	7
Tarihi ve kültürel ilgi mekanları.	5	5
Yeni şeyler öğrenme isteği.	4	4
Sosyalleşme ve manevi tatmin arzusu.	4	4
Fotoğraf çekme isteği.	1	1

Merak ve keşfetme isteği, katılımcıların müze ziyaretlerinde temel bir motivasyonu olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, yeni şeyler öğrenme ve bilinmeyene olan ilgileri doğrultusunda müzeleri tercih ettiklerini ifade etmiştir. Örneğin, bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır: “Ben müzeleri çevresel etkileşim, merak ve yeni şeyler keşfetmek için geziyorum” (K.4). Bir başka katılımcı ise, “Geçmiş yaşantıları, tarihi mekanları araştırmak ve bilgi dağarcığımı geliştirmek sebebiyle müzeleri gezerim” (K.8) diyerek yine bu temayı vurgulamıştır.

Müze ziyaretlerinin temel amaçlarından biri, geçmiş uygarlıkların kültürünü ve tarihini daha yakından tanımaktır (Earl, 1997). Tarihi ve kültürü tanımanın yanı sıra, bugünün bağlamında ilişki kurmak, geçmişteki yaşantılara ve olaylara tanıklık etmek, rol oynayarak deneyimlemek katılımcılar için önemli bir değer taşımaktadır. Katılımcılar, geçmişin öykülerini anlamak ve kültürel bağ kurmak için müzeleri ziyaret ettiklerini belirtmiştir. Bir katılımcı, bu motivasyonu şu şekilde dile getirmiştir: “Geçmiş yaşam ve hikayelerden beslenmek, kültürlerin öykülerini gözlemlemek ve bazen de geçmiş yad etmek için müzeleri ziyaret ederim” (K.9). Başka bir katılımcı ise, “Müze gezmek benim için yeni bir yeri keşfetmek gibidir. Türkiye’de ve dünyada gittiğim gördüğüm tüm müzeleri gezmek, oranın kültürünü öğrenmek beni mutlu eder. Müze gezerken kendimi çok iyi bir kitabı okumuş gibi hissedirim.” (K.5) diyerek kültürel ilginin önemini vurgulamıştır.

Katılımcılar, bilgi edinme ve öğrenme amacıyla da müzeleri ziyaret etmektedir. Özellikle görsel öğrenme ve bilginin pekiştirilmesi, bu tema kapsamında dikkat çeken noktalar olmuştur. Bir katılımcı, “Yeni şeyler öğrenmek istediğimde müzelere giderim” (K.3) diyerek bu motivasyonu açıkça ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise, “Tarihi ve kültürel bilgilerimi geliştirmek için müze gezerim” (K.10) diyerek öğrenme odaklı müze ziyaretlerini desteklemektedir. Bu tema, müzelerin bireyler için pedagojik bir kaynak olduğunu göstermektedir.

Bazı katılımcılar, müzeleri sosyal etkileşim ve duygusal tatmin sağlama aracı olarak değerlendirmiştir. Bu tema, müzelerin bireysel ve duygusal deneyimlerin yanı sıra sosyal bağlar kurma işlevine de hizmet ettiğini göstermektedir. Bir katılımcı, bu motivasyonu şöyle açıklamıştır: “Ben müzeleri sosyalleşmek için geziyorum. Sadece ilgimi çeken veya eğlenebileceğimi düşündüğüm müzelere giderim” (K.13). Bir diğer katılımcı ise, “Bazen de manevi olarak iyi hissettirdiği için geziyorum” (K.2) diyerek müzelerin duygusal boyutuna vurgu yapmıştır.

Müzelerin estetik yönü ve fotoğraf çekme motivasyonu ise belirli katılımcılar için ziyaret nedeni olmuştur. Bir katılımcı, “Ben daha çok fotoğraf çekmek, çekilmek için müzelere gidiyorum” (K.11) diyerek bu temaya işaret etmiştir.

Yaratıcı Drama Sonrası Müze Algısı

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci görüşme sorusu, “Yaratıcı drama etkinliklerinden önce müzeleri nasıl bir yer olarak tanımlardınız? Dramadan önce ve sonra müze konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların yaratıcı drama etkinliklerinden önce ve sonra müzeleri nasıl bir yer olarak tanımladıklarına ilişkin görüşleri Tablo 3’te detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Yaratıcı Drama Atölyesinden Sonra Müze Algıları

	f _i	f _k
Müzeler resmi ve sıkıcı yerlerdi, şimdi eğlenceli ve öğretici buluyorum.	10	7
Müzeler sadece sergi alanıydı, şimdi hikayeleriyle anlamlı.	6	6
Önceden yalnızdım ve sıkıcıydı, dramayla keyifli ve interaktif.	5	5
Öylesine geziyordum, şimdi farklı değerlendiriyorum.	4	4
Yüzeysel bakıyordum, şimdi hikayelerini biliyorum.	3	3

Katılımcılar, yaratıcı drama yöntemiyle bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini belirtmiştir. Öğrenmenin yaratıcı drama çalışmaları ile içselleştirilen ve uzun süre hatırlanabilen bir sürece dönüştüğü ifade edilmiştir. Bir katılımcı şöyle demiştir: “Daha önceleri müzelerde sadece hızlı hızlı bakıp geçtiğimi ve üzerinde fazla düşünmediğimi fark ettim. Drama sonrası ise müze gezmek daha keyifli ve bilinçli bir ortamda kalıcı öğrenme sağladı. Farkındalığımın yüksek ve dolu dolu bir süreç olduğunu söyleyebilirim. Ufkumu geliştirdi. Daha fazla bilgi edindim. Daha önce görmediğim bakmadığım düşünmediğim açılardan bakmamı sağladı.” (K.10). Bir başkası ise, “Müzeler daha öncesinde geçmiş kokan ve çeşitli eserlerin bulunduğu, bilgi hazinesi yerlerdi benim için; fakat bu bilgilerin çok az kısmı benimle birlikte eve gidiyordu. Drama oturumundan sonra ise benimle eve giden bilgi sayısının çok arttığını ve etkili bir öğrenme yaşadığımı fark ediyorum. Ayrıca müzelere daha eğlenceli ve daha geniş bir perspektiften bakmamı sağladı. Drama çalışmaları tekrar ve canlandırmalar ile öğrenmeyi kalıcı hale getirdi.” (K.12) diyerek öğrenmenin etkisini paylaşmıştır.

Katılımcıların yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında müzelere ve eserlere yönelik farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Önceden fark edilmeyen birçok detay, drama yöntemiyle keşfedilmiş ve daha bilinçli bir ziyaret

gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcı, bu değişimi şöyle ifade etmiştir: “Önceden müzeleri tarihi eserlerin, kalıntıların olduğu yerler olarak tanımlardım. Tarihi eserleri koruyan, kollayan, sergileyen ve halkın bilinçlenmesini sağlayan, araştırmaların sunulduğu yerler. Bu kadar önemli olduğunu düşündüğüm yerleri ne kadar az farkındalıkla gezdiğimi anladım. Drama yöntemi ile müzeleri gezmek, sıkılmadan, daha fazla bilgi toplayarak öğrenmemin etkili ve kalıcı olmasını sağladı.” (K.7). Bir diğer katılımcı ise, “Müzelere hızlıca girer, en gözüme çarpan eserlere bakar, her yerini dolanıp çıkardım. Arada merak ettiğim ya da ilgimi çeken yazıları okur, tarihlerine falan pek bakmazdım. Ancak drama yöntemiyle müze gezdiğimde bambaşka kısımlar da dikkatimi çekti. Daha derin ve daha çok okuma yaparak gezmemi sağladığını söyleyebilirim. Kesinlikle farkındalığım arttı ve dikkatimi daha iyi toplayabildiğimi düşünüyorum.” (K.14) diyerek farkındalığın önemini vurgulamıştır.

Drama yöntemi, müze ziyaretlerini daha eğlenceli hale getirerek katılımcıların öğrenme sürecine duyduğu motivasyonu artırmıştır. Bir katılımcı bu durumu, “Drama çalışmalarından sonra müzelerde eğleneceğimi ve eğlenceli bir şekilde de öğreneceğimi fark ettim” (K.11) sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğeri ise, “Her anından keyif aldığım ve eğlenceli bir ortamda öğrendiğim için kendimi şanslı hissediyorum” (K.14) diyerek bu değişimi vurgulamıştır.

Drama çalışmaları, katılımcıların müzelere farklı açılardan bakmalarını da sağlamıştır. Özellikle eserlerin anlamını ve bağlamını anlama konusunda yeni bir perspektif geliştirmişlerdir. Bir katılımcı, “Drama çalışmaları bakış açılarımı genişletmesi adına bana çok önemli katkılar sağladı” (K.5) derken, başka bir katılımcı, “Daha önce görmediğim, bakmadığım açılardan bakmamı sağladı” (K.10) diyerek bu dönüşümü açıklamıştır.

Katılımcılar, drama çalışmaları sayesinde müze eserlerinin yalnızca bir obje olmadığını, aynı zamanda her birinin bir hikâye taşıdığını fark etmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şöyle anlatmıştır: “Sanırım artık her nesnenin, her eserin bir hikayesi olduğunu düşüneceğim. Eserleri hikayeleri ile geçmişteki varlıklarıyla hayalimde canlandırarak düşünmeye başladığımı hissediyorum” (K.3). Başka bir katılımcı, “Müzeleri eskiden bu kadar derinlemesine incelemiyordum. Tüm bilgileri ya da görselleri aklımda tutabildiğim bir müze gezim hiç olmamıştı. Yaratıcı drama müzeye ve içindeki eserlere daha çok odaklanmamı sağladı. Dramanın oyunlar ve canlandırmalarla öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirmesi, ısınma bölümünde zihni ana getirmesi ve konsantrasyonu artırması muazzam. Bilgiyi içselleştirdiğim ve öğrenmenin kendi adıma kalıcı olduğu bir ortamdı” (K.9) diyerek bu görüşe katkı sağlamıştır.

Yaratıcı Drama Teknikleri ve Etkileri

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü görüşme sorusu, “Müze ortamında uygulanan yaratıcı drama teknikleri (ör. doğaçlama, pantomim, donuk imge, rol oynama) hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu tekniklerin müze deneyiminize etkisini nasıl değerlendirirsiniz?” olmuştur. Katılımcıların, müze ortamında uygulanan yaratıcı drama tekniklerinden (ör. doğaçlama, pantomim, donuk imge, rol oynama) hangilerinin

kendilerini daha çok etkilediğine ve bu tekniklerin müze deneyimlerine olan etkisine dair görüşleri Tablo 4’te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Müze Ortamında Uygulanan Yaratıcı Drama Teknikleri ve Etkilerine Yönelik Görüşleri

	f _i	f _k
Doğaçlamada eserleri tanıdım.	9	9
Rol oynama ile dönem ruhunu hissettim.	5	4
Isınma etkinlikleri (Nesi var) bilgilerin kalıcı olmasını sağladı.	5	5
Fotoğraf karesi düşünce pratiği yapmamı sağladı.	3	3
Donuk imge yoluyla eserleri hatırlayacağım.	2	2
Fragman tekniği öğreticiydi.	1	1
Afiş hazırlama tekniğinde bilgilerimi gözden geçirdim.	1	1

Doğaçlama, katılımcıların en çok etkilendiği yaratıcı drama tekniği olmuştur. Katılımcılar, geçmişini canlandırarak empati kurduklarını, eserleri daha iyi anlamlandırdıklarını ve bilgileri kalıcı hale getirdiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı, “Ben doğaçlama çalışmalarından çok etkilendim. Doğaçlamada kişiler geçmişini günümüze taşıyarak benim de onlarla birlikte geçmişe gitmemi sağlıyor. Doğaçlama çalışmaları sırasında dönemler hakkında da daha detaylı bilgiler öğrendim.” (K.8) diyerek, bu yöntemin güçlü etkisini vurgulamıştır. Bir diğeri ise, “Doğaçlama çalışmaları yaptığımız canlandırma aşaması benim için en keyifli süreçti; çünkü hem daha özgür hissettim hem de yaratıcılığımızı kullanarak geçmiş dönem eserleri ve eski insanların kılığına girip onları oynamak çok öğretici ve keyifliydi.” (K.7) diyerek öğrenme sürecine olan katkıyı açıklamıştır.

Rol oynama, katılımcılarda dönemlere ait ruhu hissetme ve eserlerin anlamını daha iyi kavrama konusunda etkili olmuştur. Bir katılımcı, “Rol oynama tekniği dönemin ruhunu hissetmek, yaşamak ve yaşatmak adına çok etkili ve bağlayıcıydı” (K.4) diyerek bu yöntemi öne çıkarmıştır. Başka bir katılımcı ise, “O dönemler üzerine düşünme, anı yaşama ve onları düşünüp rol oynayarak aktarma çabam bende müzenin ve eserlerin daha kalıcı olmasını sağladı” (K.12) diyerek yöntemin etkisini ifade etmiştir.

Isınma etkinlikleri de katılımcılar üzerinde merak uyandırmış ve öğrenme süreçlerini etkili hale getirmiştir. Isınma etkinlikleri, yaratıcı drama sürecine hazırlık sağladığı ve katılımcıları sürece dahil ederek öğrenmeyi desteklediği için bu başlık altında değerlendirilmiştir (Adıgüzel, 2018, s.136). Özellikle “nesi var” oyunu, bilgilerin kalıcı olmasını sağlamıştır. Bir katılımcı, “Nesi var oyunu çok etkileyiciydi; çünkü bilgilerin kalıcı olmasını ve etkili öğrenmemizi sağladı” (K.2) diyerek bu etkinliğin etkisini belirtmiştir. Bir başkası ise, “Isınma hazırlık aşamasındaki ‘nesi var’ etkinliği benim için en etkileyici çalışmaydı diyebilirim. Çünkü o çalışma sırasında müzedeki eserleri tek tek inceleyerek gezme fırsatı yakaladıktan sonra gruptaki diğer katılımcılar ile eserlerin özellikleri hakkında konuşmak aydınlatıcıydı. Bu sayede de öğrenmenin kalıcı olduğunu düşündüm.” (K.11) diyerek yöntemin detaylı ve kalıcı öğrenmeye olan katkısını vurgulamıştır.

Katılımcılara eserler hakkında daha derin bir anlayış kazandıran ve düşünme pratiğini destekleyen diğer bir çalışma ise “fotoğraf karesi” olmuştur. Bir katılımcı, “Fotoğraf karesi çalışması eserleri daha iyi tanımamı sağladı; çünkü üzerine soru sormak ve düşünce pratiği yapmak çok öğreticiydi” (K.10) diyerek yöntemin katkısını açıklamıştır.

Donuk imge, katılımcıların imgeler aracılığıyla bilgileri daha iyi hatırlamalarını sağlamıştır. Bir katılımcı, “Donuk imge sayesinde bütün imgeler gözümün önüne geliyor. Burada öğrendiğim birçok şeyi bu imgeler yoluyla hatırlayacağım” (K.6) diyerek bu yöntemin güçlü bir hatırlama aracı olduğunu ifade etmiştir.

Fragman tekniği de katılımcılar üzerinde bilgi edinme ve müze sevgisi geliştirme açısından etkili olmuştur. Bir katılımcı, “Fragman tekniğinden çok etkilendim; çünkü müze hakkında ne kadar çok bilgi edindiğimi ve müzeyi sevmeye başladığımı bu etkinlik sırasında fark ettim” (K.4) diyerek bu tekniği öne çıkarmıştır.

Son olarak, “afiş hazırlama” çalışması, katılımcılara bilgilerini gözden geçirme ve yaratıcılıklarını sergileme fırsatı vermiştir. Bir katılımcı, “Ben en çok değerlendirme bölümünde yaptığımız afiş hazırlama çalışmasını sevdim. Müzenin tanıtım afişini hazırlarken hem bilgilerimi gözden geçirdiğimi hem de kendimi müze yönetiminin yerine koyup insanları müze gezmeye nasıl teşvik edebileceğimi düşündüm. Bu açılardan etkileyiciydi.” (K.15) diyerek yöntemin çok yönlü katkısını vurgulamıştır.

Yaratıcı Drama Sürecinin Kişisel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen dördüncü sorusu, “Müzede yaratıcı drama süreci, müze ziyaretleriniz ve öğrenme deneyiminizle ilgili kişisel gelişiminizi nasıl etkiledi?” olmuştur. Katılımcıların, müzede gerçekleştirilen yaratıcı drama sürecinin, müze ziyaretleri ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerine ilişkin kişisel düşünceleri Tablo 4’te detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 5. Yaratıcı Drama Sürecinin Gelişime Etkisi (Gelişim/Beceri/Kazanım)

	f _i	f _k
Kalıcı öğrenmemi sağladı.	10	7
Eğlenceli ve verimli vakit geçirdim.	9	6
Dikkat ve odaklanma sağladı.	5	4
Farklı bakış açıları kazandım.	3	3
Yaratıcılık ve iş birliği içinde öğrenme deneyimi sundu.	3	2
Müze gezme isteği yarattı.	2	2

Katılımcılar, yaratıcı drama etkinliklerinin bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağladığını ifade etmiştir. Bu süreç, öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bir katılımcı, “Sınıf ortamında öğrendiklerimiz ve kâğıt üzerinde çalıştığımız tüm uygulamaları müze ortamında canlı canlı yaşamak hem bilgilerin hem de gittiğimiz müzenin ben de kalıcı olmasını sağladı. Eserlerin ve bilgilerin öğrenimini de kolaylaştırdığını düşünüyorum.” (K.5) diyerek öğrenmenin kalıcılığına dikkat çekmiştir. Bir başka katılımcı ise,

“Yaratıcı drama çalışmaları sayesinde öğrendiklerimin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum” (K.15) diyerek bu süreci değerlendirmiştir.

Katılımcılar, yaratıcı drama yönteminin öğrenme sürecini eğlenceli ve keyifli bir hale getirdiğini belirtmiştir. Bu yöntem, katılımcıların müze deneyimlerine daha fazla ilgi duymasını sağlamıştır. Bir katılımcı, “Çok verimli ve aynı zamanda da keyifli. Öğrenmenin sadece sabit durarak, ezberleyerek olmadığını ve yaratıcı drama çalışmaları sayesinde daha kalıcı olduğunu anlamış oldum. Ayrıca bana kendimi çok mutlu hissettirdi.” (K.3) diyerek bu yöntemin bireysel mutluluğa olan katkısını açıklamıştır. Bir diğeri ise, “Yaratıcı drama süreci, çok verimli ve eğlenceli bir ortam sunuyor. Müzeden ceplerim ağzına kadar bilgiyle dolu ayrıldım” (K.14) diyerek eğlence ve verimliliği ilişkilendirmiştir.

Katılımcılar, yaratıcı drama çalışmalarının dikkatlerini artırdığını ve odaklanma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bir katılımcı, “Ben dikkat düzeyi zayıf olan biriyim; bu çalışmalar benim dikkat düzeyimi ciddi oranda artırdı” (K.1) diyerek bu sürecin kişisel dikkat becerisine olan katkısını vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise, “Benim dikkat düzeyimi artırdı. Ayrıca bana eğitici ve eğlenceli bir deneyim yaşattı” (K.10) diyerek odaklanmanın önemine dikkat çekmiştir.

Bu süreç, katılımcıların müze ve tarihi eserlere farklı açılardan bakmalarını sağlamış, hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmiştir. Bir katılımcı, “Genel olarak müzelere ve tarihi eserlere çok daha farklı bir açıdan bakmamı sağladı” (K.13) diyerek perspektif kazanımını vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise, “Genel olarak müzelere ve tarihi eserler çok daha farklı bir açıdan bakmamı sağladı diyebilirim. Hayal kurmayı ve boşlukları doldurmayı seven biri olarak gezdiğim müzeyle kendimi bağdaştırıp o şekilde gezmeye başladım. Derslerde öğrendiklerimle birlikte gördüğüm bir şeyi ‘ben bunu nasıl anlatırdım’ diye düşünmeye başladım.” (K.13) diyerek yaratıcı düşüncüyü ifade etmiştir.

Katılımcılar, yaratıcı drama sürecinin yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve iş birliği içinde öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı, “Müzedeki yaratıcı drama etkinlikleri her anlamda aydınlatıcıydı; yaratıcılık, iş birliği, farkındalık gibi konulara çok fayda sağladı” (K.8) diyerek bu sürecin katkılarını dile getirmiştir.

Yaratıcı drama etkinlikleri, katılımcılarda daha fazla müze gezme isteği uyandırmıştır. Bir katılımcı, “Artık daha fazla müzeyi yaratıcı drama yöntemiyle gezmek istiyorum. Sıkıcı olarak görülen bazı müzeler bile bu şekilde drama ile daha keyifli ve öğretici bir yer haline gelebiliyormuş diye düşünmeye başladım.” (K.6) diyerek bu isteği ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise, “Yaratıcı drama çalışmaları bende daha çok müze gezme isteği yarattı. Çünkü artık bakarak değil görerek, anlayarak gezebiliyorum. Daha birikimli bir birey olduğum için daha da mutlu bir birey olduğumu hissediyorum.” (K.12) diyerek müze gezilerinin kişisel mutluluğa etkisini açıklamıştır.

Drama Oturumlarına Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen beşinci ve son soru, “Bu araştırmaya yönelik olarak, müzelerde gerçekleştirilen yaratıcı drama oturumlarına ilişkin önerileriniz nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların, müzelerde düzenlenen yaratıcı drama oturumlarına yönelik görüşleri Tablo 6’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Yaratıcı Drama Oturumlarına Yönelik Önerileri

	f _i	f _k
Müzelerde yaratıcı drama atölyeleri yaygınlaştırılmalı.	9	6
Çocuk ve gençlere yönelik atölye programları yapılmalı.	4	4
Sürekli ve düzenli olarak uygulanmalı.	5	5
Yaratıcı drama çalışmalarına özel alanlar oluşturulmalı.	2	2
Müze tanıtımında cazibe unsuru olabilir.	2	2

Katılımcıların büyük bir kısmı, yaratıcı drama atölyelerinin daha fazla müzede düzenlenmesini önermiştir. Bu yöntemin hem bireyler hem de topluluklar için faydalı olduğu belirtilmiştir. Bir katılımcı, “Müzelerde yaratıcı drama çalışmaları daha çok yapılmalı. İsterim ki birçok insan benim gibi bu deneyimi yaşasın” (K.4) diyerek bu yöntemin yaygınlaştırılmasını önermiştir. Bir başka katılımcı ise, “Müzelerde yaratıcı drama çalışmalarının sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum” (K.12) diyerek benzer bir görüş sunmuştur.

Yaratıcı drama oturumlarının özellikle çocuklar ve gençlere yönelik düzenlenmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Bu yaş gruplarında tarih ve kültür bilincinin erken yaşta kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Bir katılımcı, “Birçok kişinin bu deneyimi yaşamasını isterim. Müzeler bizim tarihimizi ve kültürümüzü öğrenmemize katkı sağlıyor. Özellikle ortaokul ve liselerde gençlerin tarih gibi derslerdeki öğrenim dönemlerini müzelerde yaratıcı drama yöntemleri ile öğrenmeleri onlar adına unutulmaz ve kalıcı öğrenme açısından faydalı olacaktır.” (K.14) diyerek gençlere yönelik önerisini dile getirmiştir. Bir başkası ise, “Müzeler sadece yaratıcı drama ile gezilebilir, buna hiç itirazım olmaz. Erken yaştan itibaren çocuklarımız müzelere gidip geliyor, okullar sürekli müze gezileri planlıyor. Şimdi merak ediyorum; çocuklarımız müzede neyi ne kadar ve nasıl öğreniyor. Yaratıcı dramayla bilgilerin kalıcı olduğunu ve öğrenmenin çabuk gerçekleştiğini düşündüğümde bu yöntemin müzelerde zorunlu olması gerektiğini görüyorum.” (K.5) diyerek bu yöntemin önemini vurgulamıştır.

Katılımcılar, yaratıcı drama oturumlarının düzenli ve sürekli hale getirilmesini önermiştir. Bir katılımcı, “Müzelerde yaratıcı drama çalışmalarının sürekli ve zorunlu hale gelmesini umarım. Bu yöntem insanın dikkatini topluyor, o an orada kalmasını ve odaklanmasını sağlıyor.” (K.10) diyerek bu yöntemin düzenli hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise, “Müzelerde yaratıcı drama oturumlarının düzenli olmasını önerebilirim. Hem çocuklar hem de yetişkinler için çeşitli günlerde müzelerde bu çalışmalara yer verilmeli diye düşünüyorum. Çok faydalı olacaktır.” (K.9) diyerek sürekliliğin önemini belirtmiştir.

Katılımcılar, müzelerde yaratıcı drama çalışmalarına özel alanlar oluşturulmasının faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu öneri, bireysel ziyaretçilerin de bu çalışmalara katılabilesini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Bir katılımcı,

“Müzelerin içerisinde bu çalışmalara özel bazı alanlar yapılmalı. Böylece tek başına ziyarete gelen ziyaretçiler de bu etkinliklere katılmak isteyebilirler” (K.2) diyerek bu öneriyi dile getirmiştir.

Yaratıcı drama oturumlarının müze tanıtımında bir cazibe unsuru olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Bir katılımcı, “Müzelerin tanıtımına yönelik drama etkinlikleri organize edilebilir. Müzelerin yaratıcı drama çalışmaları ile çok önemli cazibe merkezleri olacağını düşünüyorum” (K.8) diyerek bu görüşü desteklemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaratıcı drama yönteminin müzelerde öğrenme sürecine ve katılımcı deneyimlerine etkisini inceleyen bu çalışma, müzelerin eğitim fonksiyonuna dair önemli bulgular ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında, Türk ve İslam Eserleri Müzesi özelinde yaratıcı drama atölyelerine katılan bireylerin deneyimleri analiz edilmiş ve bu yöntemin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Müzeler gibi informal öğrenme ortamları, bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyerek bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Saraç, 2017). Adıgüzel (2018), yaratıcı dramanın bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkin, yaratıcı ve kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Araştırmada da benzer bulgular elde edilmiş ve yaratıcı drama yönteminin, müzelerdeki eğitim süreçlerini zenginleştirdiği gözlemlenmiştir. Katılımcılar, yaratıcı drama etkinlikleri sırasında müzede sergilenen eserlerle daha derin bir bağ kurmuş, eserlerin tarihsel ve kültürel bağlamını daha iyi anlamış ve bu süreçte edindikleri bilgileri daha uzun süre hatırlayabilir hale gelmiştir. Bu görüşü araştırmaya katılan bir katılımcının ifadesi şu şekilde desteklemektedir: *“Hiçbir zaman okumayı düşünmeyeceğim konuları oturum sırasında interaktif ve akılda kalıcı şekilde öğrenmiş oldum. Farklı koleksiyonlardaki objeler ve konular, tarih bilimine ilgi duymamı sağladı. Geçmiş, kültürümüzü daha çok merak etmeye başladım.”*

Yaratıcı drama yöntemi, müzelerde deneyim temelli öğrenmeyi destekleyen etkili bir araçtır (Adıgüzel, 2018). Tural ve Kala (2018), müzelerin gezme, görme, dokunma ve hissetme yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar hâline dönüştüğünü ifade ederken; Seidel (1999), ziyaretçilerin müzelerde nesnelere dokunabildiğini, koklayabildiğini, araçları inceleyip kullanabildiğini ve tarihsel içeriklere araştırmacı bir tutumla yaklaşabildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda müzelerde drama uygulamalarının en önemli katkılarından biri, ziyaretçilerin geçmişle bugün arasında anlamlı bir bağ kurmasını sağlamasıdır (Aktaran Wilks ve Kelly, 2008, s.132). Ziyaretçiler, yaratıcı drama sürecinde rol oynama, doğaçlama gibi teknikleri kullanarak geçmiş dönemlerde yaşayan bireylerin hayatlarını deneyimleyebilmekte, bu sayede öğrenmeyi derinleştirebilmektedirler (Başbuğ ve Aykaç, 2012). Bu düşünce, araştırmaya katılan bir katılımcının ifadesiyle şu şekilde desteklenmektedir: *“Doğaçlama çalışmaları yaptığımız canlandırma aşaması benim için en keyifli süreci; çünkü hem daha özgür hissettim hem de yaratıcılığımızı kullanarak geçmiş dönem eserleri ve eski insanların kılığına girip onları oynamak çok öğretici ve keyifliydi.”*

Elde edilen bulgular, müzelerde yaratıcı drama yönteminin katılımcılarda kalıcı öğrenme, farkındalık, empati ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, Adıgüzel'in (2007) belirttiği şekilde yaratıcı dramanın birey merkezli öğrenme ortamı oluşturma potansiyelini desteklemektedir. Katılımcılar, yaratıcı drama sürecinin bir parçası olarak ısınma oyunları, doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerin, eserlerin anlamını kavramada ve müzeleri daha ilgi çekici hale getirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Drama yöntemi, müze ortamında öğrenmeyi geleneksel anlatım yöntemlerine kıyasla daha etkili hale getirmektedir (Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Katılımcılar, yaratıcı drama sayesinde müze eserlerini görsel olarak incelemekle kalmayıp, onların tarihsel ve kültürel bağlamlarını daha iyi kavrayabilmektedirler (Ko, 2011, s.214). Hooper-Greenhill (1999), müzelerin hem bir sergileme alanı olduğunu hem de bireylerin düşünsel ve duygusal deneyimler yaşayabileceği dinamik öğrenme ortamları sunduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada da yaratıcı drama yöntemiyle bu dinamiklerin desteklendiği ve müzelerin ziyaretçilere özel, unutulmaz deneyimler sunduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcılar, drama etkinlikleri sayesinde eserlerin sadece görsel özelliklerine değil, arkasındaki hikayelere ve tarihsel bağlamlarına da odaklandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, müze temelli drama eğitimlerinin bireylerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sunduğunu gösteren önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Mertoğlu vd., 2020).

Araştırma sonuçları, yaratıcı drama yönteminin müze eğitimiyle bütünleştiğinde katılımcıların öğrenme süreçlerini derinleştirdiğini göstermektedir. Müzede drama uygulamalarının, katılımcıların sanata ve tarihe karşı ilgisini artırdığı, sanat eserlerini anlamlandırma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Özellikle Sabalis'in (2017) çalışmasında da belirtildiği gibi, müzede yapılan drama temelli etkinlikler, bireylerin sunum becerilerini, özgüvenlerini ve grup çalışması yetkinliklerini geliştirme potansiyeline sahiptir.

Bu araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin müze eğitime sağladığı katkılar hem pedagojik hem de kültürel düzeyde ortaya konmuştur. Katılımcılar, yaratıcı drama süreciyle müzedeki eserleri bilgi edinilecek objeler olmanın yanı sıra; anlamlandırılacak, ilişki kurulacak ve kişisel bellekte yer edecek kültürel unsurlar olarak da deneyimlemişlerdir.

Elde edilen bulgular, Adıgüzel (2018), McRaney (2013), Başbuğ ve Aykaç (2012) gibi alanyazındaki çalışmaları destekler niteliktedir. Yaratıcı drama sürecinde kullanılan doğaçlama, rol oynama ve donuk imge gibi tekniklerin, öğrenme sürecini eğlenceli ve kalıcı hale getirdiği, bu yöntemle gerçekleştirilen müze gezilerinin katılımcıların duygusal bağ kurmasını ve daha derin bir estetik farkındalık geliştirmesini sağladığı görülmüştür.

Katılımcıların ifadeleri, müze deneyimlerinin hem bilgi edinme hem de kendini ifade etme, geçmişle bağ kurma ve kültürel aidiyet hissetme alanı olduğuna işaret etmektedir. Bu yönüyle yaratıcı drama yöntemi estetik, sosyokültürel ve duygusal bir öğrenme aracı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma, müzelerde gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamalarının; özellikle yetişkin eğitiminde kullanılabilecek alternatif ve etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda gelecekte farklı yaş gruplarında (örneğin çocuk, genç, yaşlı) yaratıcı drama temelli müze uygulamalarının yaygınlaştırılması, öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, uygulamaların uzun vadeli etkilerini izlemeye yönelik boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma yaratıcı drama yönteminin müzelerde öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Özellikle etkileşimli müze deneyimlerinin, drama yöntemiyle birleştğinde katılımcılar üzerinde derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden etkiler yarattığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar, yaratıcı dramanın müzelerde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sunduğunu ve bu yöntemin müze eğitiminde etkili bir model oluşturduğunu desteklemektedir (Hooper-Greenhill, 1999; Sabalis, 2017). Bu bağlamda, yaratıcı drama yöntemiyle zenginleştirilmiş müze eğitim programlarının yaygınlaştırılması, bireylerin sanata, tarihe ve kültüre olan ilgisini artırarak öğrenme sürecine değerli katkılar sağlayacaktır.

Araştırma bulguları, yaratıcı drama yönteminin müze eğitiminde çok yönlü faydalar sağladığını göstermiştir. Bu nedenle, müzelerde yaratıcı drama atölyelerinin sayısı artırılabilir ve farklı müzeler için özel olarak tasarlanabilir. Bu uygulamalar, müzelerin daha fazla ziyaretçi çekmesine ve toplumsal farkındalığın artmasına katkı sağlayabilir. Özellikle çocuklar ve genç yaş gruplarında tarih ve kültür bilincini erken yaşta geliştirmek üzere yaratıcı drama atölyeleri planlanabilir. Çocuklar için düzenlenen yaratıcı drama etkinlikleri, onların öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak, tarihî eserlerle daha anlamlı bir bağ kurmalarına yardımcı olacaktır. Adıgüzel (2002) ve Karaosmanoğlu'nun (2017) vurguladığı gibi, bu yöntem, eğitimin etkisini artırmak ve kalıcı bir öğrenme sağlamak için büyük bir potansiyel taşımaktadır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar ışığında şu öneriler sunulabilir:

1. Müzelerin eğitim işlevlerinin etkin bir şekilde hayata geçirilmesi için, bu alanların aktif kullanımını sağlayacak planlamalar yapılabilir ve okullar, üniversiteler ile müzeler arasında iş birlikleri kurulabilir.
2. Müzelerde yaratıcı drama etkinlikleri için müze içerisinde özel alanlar tahsis edilip, haftanın ya da ayın belirli günlerinde drama atölye programları yapılabilir. Böylece bireysel ziyaretçilerin de bu tür etkinliklere dâhil olması sağlanabilir. Müzede drama süreçlerinde katılımcıların yaşantılarından yola çıkılarak gerçekleştirilen canlandırma etkinlikleri, katılımcılara güvenli bir ortamda, kurgusal bir mekânda ve rol içinde kendilerini ifade etme olanağı tanımaktadır. Tural ve Kala (2018) tarafından yapılan araştırmalara göre, müze temelli eğitimler, katılımcıların duyuşsal ve deneyimsel öğrenmelerini destekleyerek soyut bilgilerin somutlaştırılmasına katkı sağlamaktadır.
3. Müzelerde yaratıcı drama etkinliklerini yürütecek uzman eğiticiler yetiştirilerek, bu yöntemin müzelerde uygulanabilirliği artırılabilir. Bu uzmanlar, hem ziyaretçilerle etkili bir etkileşim kurabilir hem de

müzelerdeki drama etkinliklerinin pedagojik düzeyde daha verimli olmasını sağlayabilir. Müzelerde yaratıcı drama yönteminin etkilerini uzun vadede izlemek ve bu yöntemin öğrenme çıktıları üzerindeki kalıcı etkilerini araştırmak, gelecekteki uygulamaların daha etkin şekilde tasarlanmasına yardımcı olacaktır (Paykoç, 2011).

4. Yaratıcı drama süreci, katılımcıların öznel deneyimlerinden yola çıkılarak yapılandırıldığında öğrenmenin kalıcılığı artmaktadır (Bozdoğan, 2007). Bu doğrultuda, müzelerde uygulanacak yaratıcı drama temelli etkinlikler, farklı yaş ve meslek gruplarının ilgileri ve öğrenme stilleri dikkate alınarak modüler biçimde tasarlanmalıdır. Böylece, ziyaretçilerin bireysel anlamlandırma süreçleri desteklenebilir ve katılımcı merkezli öğrenme ortamları sürdürülebilir hâle gelir.
5. Araştırma sonuçları, yaratıcı drama uygulamalarının etkili olabilmesi için süreci yöneten kişinin pedagojik bilgi ve drama becerilerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Adıgüzel, 2018). Bu nedenle, müze rehberlerinin ve eğitim birimi çalışanlarının yaratıcı drama tekniklerini öğrenmesi ve uygulayabilmesi adına disiplinlerarası hizmet içi eğitim programları planlanabilir. Böylece, müze eğitimi alanındaki niteliksel dönüşüm kurumsal düzeye taşınabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2002). Müze pedagojisi ve müzelerde yaratıcı drama ile öğrenme ortamları oluşturma. *Yaratıcı drama 1999- 2002 yazılar* içinde (ss. 399-413). Naturel Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö., Üstündağ, T. ve Öztürk, A. (2007). *İlköğretimde drama*. (Ed. Ali Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aykaç, M. ve Köğce, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*. 7(17). 907-938. <https://doi.org/10.14225/Joh445>
- Aykaç, N. Çelik, Ö., Yıldırım, K., Ulubey, Ö., Korkut, P., Şahin, B., Keskin, M. (2021). *İlkokulda drama uygulama örnekler*. (Ed. Necdet Aykaç). PEGEM Akademi.
- Başbuğ, S. ve Aykaç, M. (2012). İlköğretim okullarında müze çalışmalarının yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılması. İ. San (Ed.), *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama* içinde (ss. 185-206). Naturel Yayınları.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Burgul Adıgüzel, F. (2023). Müzede edebiyat eğitimi olur mu? Öğretmen adaylarının müzede edebiyat eğitimi deneyimi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 108-125. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1372702>
- Buyurgan, S. (2019). *Müzede eğitim öğrenme ortamı olarak müzeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cleaver, J. (1988). *Doing children's museum charlotte*. Williamson Publishing.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya yayıncılık.
- Çakır İlhan, A. (2012). Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri. İ. San (Ed.), *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama* içinde (ss. 19-42). Naturel Yayınları.
- Çelik Bayramoğlu, A. ve Başbuğ, S. (2018). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1). 53-68. doi: 10.21612/yader.2018.004
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Earl, A. (1997). Müze pedagojisi İngiltere’de nasıl gelişti? Tarih konuşan drama. İ. San (Ed.), *VI. Uluslararası eğitimde drama semineri: Drama-maske-müze* içinde (ss. 35-46). İşkur Matbaacılık.
- Gartenhaus, Alan R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Hooper-Greenhill, E. (1996). *Müze ve galeri eğitimi* (Evren, M.Ö. ve Kapçı, E.G., Çev.). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). Learning from learning theory in museums. E. Hooper- Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* içinde (ss. 137–145). Routledge.
- Hubard, O. M. (2015). “How does this artwork make you feel?” A “no-no” question in art museum education? *The Journal of Aesthetic Education*, 49(2), 82–98. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.49.2.0082>
- Karadeniz, C. (2018). *Müze, kültür, toplum* (Yay. Haz. B. Onur). İmge Kitabevi Yayınları.

- Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2018). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de müze eğitimi: Tarihî gelişim ve gelecek tasarıları. *Millî Folklor*, 118, 101-113. <http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=118&Sayfa=101>
- Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcı drama ile müzede öğrenme deneyimi: İstanbul arkeoloji müzeleri örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-62. doi: 10.21612/yader.2017.012
- Karaosmanoğlu, G. ve Kara Bilgin, F. (2024). Müze ziyaretlerinde eğitimde dramanın kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 238-259. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1423061>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Ko, J.L. (2011). *Cultural representations and museums: The construction of ethnic identity in Chicago’s Chinatown*. The University of Wisconsin - Milwaukee, ProQuest Dissertations Publishing, Milwaukee.
- Latham, Kiersten F. (2007). The poetry of the museum: A Holistic model of numinous museum experiences. *Museum Management and Curatorship*, 22(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/09647770701628594>
- LaVoie, R. (2003). *To Engage and Enlighten: Theatre as an interpretive tool in history museums* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Arizona State University.
- McRaney, D. L. (2013). Shaping a City Museum’s future: Developing an audience-centered approach. *The Journal of Museum Education*, 38(1), 50-59.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan. Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Mertoğlu, H., Balçın, M. D., Sak, M. ve Kara, B. (2020). The effect of microteaching practices on preservice teachers’ sentiments, attitudes, and concerns. *European Journal of Special Education Research*, 5(4), 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3703309>
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (166), 170-180. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1420/449>
- Paykoç, F. (2011). *Müzede drama*. A. Köksal Akyol (Ed.). Kriter Yayınları.
- Peker, N. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Sabalıs, S. (2017). Creating the museum experience using museum education to teach oral presentation skills in the composition classroom. *Pedagogy*, 17(1), 139-147. <https://doi.org/10.1215/15314200-3658462>
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Seidel, S. ve Kenneth, H. (1999). *Müze eğitimi ve kültürel kimlik*. (Bahri Ata, Çev., Bekir Onur, Yay. Haz.), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Tural, A. ve Kala, F. N. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 108 – 121.
- Wilks, C. & Kelly, C. (2008). Fact, fiction and nostalgia: An assessment of heritage interpretation at living museums, *International Journal of Intangible Heritage*, 3, 128-140.
- Woolland, B. (2010). *Teaching primary drama*. Pearson.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Kütüphane, Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi

Library, Archive and Museum Research Journal

e-ISSN: 2718-0832

Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 2 (2025), 25-49
<https://dx.doi.org/10.59116/lamre.1632841>

Araştırma Makalesi – Research Articles

Geliş Tarihi / Received: 04.02.2025 Kabul Tarihi Accepted: 17.05.2025



Ulusal Kütüphanelerde Dijital Yasal Derleme Uygulamaları

Digital Legal Deposit Practices in National Libraries

Metehan SAMANCI * , Ayşenur VAROL **

ÖZET

Ulusal kütüphaneler bir ülkenin yayınlanmış belgesel mirasını genellikle yasa desteğiyle toplayan, onu korumayı ve erişilebilir kılmayı amaçlayan, geniş kapsamlı koleksiyonlara sahip kültür kurumlarıdır. Bu kurumlar ulusların kalıcı hafızaları olmaları nedeniyle başka yerlerde bulunmayan birçok benzersiz miras varlığına ev sahipliği yapmaktadır. Yasal derleme ise, bir ülkede faaliyet gösteren yayıncıların yayınlarının kopyalarını belirlenmiş miras kurumuna sağlamasını gerektiren hukuki mevzuattır. Ulusal kütüphaneler belgesel mirası yasal derleme mevzuatlarından aldıkları yetkiyle toplamaktadır. Belgesel miras fiziksel yayınların yanında elektronik yayınları da içermektedir. Belgesel mirasın korunması için yürütülen dijital yasal derleme süreci ise önemli yasal, ekonomik ve teknolojik zorluklarla yüzleşmeyi gerektirmektedir.

Çalışmanın amacı dünya genelinde belirlenen ulusal kütüphanelerin dijital yasal derleme uygulamalarını analiz ederek Türkiye Milli Kütüphanesi'nin gelecekte hangi adımları atması gerektiğini belirleyebilmektir. Çalışma kapsamında, başta ulusal kütüphaneler olmak üzere 22 ülkedeki yasal derleme kurumlarının dijital yasal derleme uygulamaları incelenmiştir. Ayrıca dijital yasal derlemenin tarihçesine, mevzuatına, süreç ve zorlukları ile web ve sosyal medya derleme konularına yer verilmiştir. Çalışmada doküman analizi yöntemi ve içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Dokümanlar literatür taraması yoluyla akademik yayınlardan, uluslararası ortaklı düzenleyici çalışmalardan ve ulusal kütüphanelerin web sitelerinden edinilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, ülkelerin dijital yasal derleme konularındaki mevzuat ve uygulama yaklaşımları birbirinden farklılık göstermektedir. Türkiye'deki dijital yasal derleme uygulamaları henüz gelişim aşamasındadır. Çevrimiçi yayınlar başta olmak üzere derlemenin ihtiyaç duyulan tüm dijital yayınları kapsamına ve özellikle erişim sunma becerilerinin gelişimi için hukuki, teknik ve organizasyonel yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Yasal Derleme, Elektronik Derleme, Ulusal Kütüphaneler, Web Derleme ve Sosyal Medya Derleme

*Kültür ve Turizm Uzmanı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, metehansamanci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9519-0550>

**Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, varol.aysenur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6164-6399>

ABSTRACT

National libraries are cultural institutions with extensive collections that collect the published documentary heritage of a country, usually with the support of law, and aim to preserve it and make it accessible. Because they are the permanent memory of nations, they home many unique heritage articles not found elsewhere. Legal deposit is a legal legislation that requires publishers operating in a country to provide copies of their publications to a designated heritage institution. National libraries collect documentary heritage with the authority they get from legal deposit legislation. Documentary heritage includes electronic publications as well as physical publications. The digital legal deposit process carried out for the preservation of documentary heritage requires confronting significant legal, economic and technological challenges.

The purpose of the study is to analyze the digital legal deposit practices of national libraries differentially and to determine what steps the National Library of Türkiye should take in the future. Within the scope of the study, the digital legal deposit practices of legal deposit institutions in 22 countries, primarily national libraries, were examined. In addition, the history, legislation, process and challenges of digital legal deposit and web and social media deposit topics are included. Document analysis method and content analysis technique were preferred in the study. Documents were obtained from academic publications, international collaborative regulatory studies and national library websites through literature review.

According to the findings of the study, countries' legislation and implementation approaches on digital legal deposit are different from each other. Digital legal deposit applications in Türkiye are still in the development stage. New legal, technical and organizational regulations are needed to cover all digital publications, especially online publications, and especially to develop access providing skills.

Keywords: *Digital Legal Deposit, Electronic Deposit, National Libraries, Web Deposit and Social Media Deposit*

GİRİŞ

Ulusal kütüphaneler bir ülkenin yayınlanmış belgesel mirasını mevzuat desteğiyle toplayan, bu mirası korumayı ve erişilebilir kılmayı amaçlayan, geniş kapsamlı koleksiyonlara sahip kültür kurumlarıdır. Bu kurumlar, ulusların kalıcı hafızası olmaları nedeniyle başka yerlerde bulunmayan birçok benzersiz belgesel miras varlığına ev sahipliği yapmaktadır. Belgesel miras (documentary heritage); tarihi kaydeden herhangi bir belge, basılı, görsel-işitsel, fotografik ve dijital kaynağı ifade etmekle birlikte bilimin, sanatın veya kültürün toplumsal tarihteki anlık bir görüntüsünü ve değişimini göstermekte ve toplumların geçmişiyle bağ kurmalarına olanak sağlamaktadır. Ulusal kütüphaneler belgesel mirasın toplanması için derleme kanunları aracılığı ile yetkilendirilmektedir.

Yasal derleme (legal deposit) belirli bir ülke veya bölgede faaliyet gösteren yayıncıların, yayınlarının kopyalarını uzun vadeli koruma ile erişim sağlamak amacıyla belirlenmiş bir depoya sağlamasını zorunlu kılan ve bir hükümet tarafından yürürlüğe konulan mevzuat olarak tanımlanmaktadır (Weir ve Harding-Hlady, 2024, s. 1). Elektronik yayınlar da fiziksel yayınlar gibi belgesel mirasın bir parçası olup yasal derleme kapsamında ulusal kütüphaneler tarafından toplanmaktadır.

Çalışmada ulusal kütüphanelerin dijital yasal derleme uygulamaları incelenmiştir. Ancak, bazı ulusal arşivler ve parlamento kütüphaneleri de ulusal kütüphaneler gibi yasal derleme konusunda yetkilendirilmiş olduğundan, bu kurumlar da çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Böylece, çalışmanın kapsamı, dijital yasal derleme uygulamalarında bulunan 17 ulusal kütüphane, üç ulusal arşiv ve iki parlamento kütüphanesini içerecek şekilde genişletilmiştir. Yasal derleme konusunda yetkili kurumların ağırlıklı olarak ulusal kütüphaneler olması ve anlatımda bütünlük sağlama ihtiyacı nedeniyle, çalışmada bu kurumlardan ulusal kütüphaneler olarak söz edilmektedir. Türkiye Milli Kütüphanesi de dijital yasal derleme uygulamalarında bulunduğundan dolayı çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmanın amacı, dünya genelinde belirlenen ulusal kütüphanelerin dijital yasal derleme uygulamalarını analiz ederek Türkiye Milli Kütüphanesi'nin gelecekte nasıl bir yol izlemesi gerektiğine dair öneriler geliştirmektir. Çalışmanın hem dijital yasal derleme konusundaki literatüre katkı sunması hem de Türkiye Milli Kütüphanesi'nin bu alanda üstlenebileceği rollere ilişkin bir çerçeve oluşturulması beklenmektedir. Çalışma kapsamında, basılı yayınların yasal derlenmesi ve dijitalleştirme uygulamaları kapsam dışında bırakılmıştır. Ancak, dijital yasal derleme ile ilişkili bağlamda ele alındıkları durumlarda ilgili literatüre de yer verilmiştir.

Başta Web materyalleri olmak üzere çevrimiçi materyallerin derlenmesi dijital yasal derlemenin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Web materyallerinin genellikle yalnızca Web ortamında mevcut oluşu ve kısa ömürlü doğaları onları arşivleme, uzun süreli koruma ve erişilebilir kılma sorumluluğu olan ulusal kütüphaneleri bu konuda daha fazla sorumluluk almaya itmektedir. Dünya genelinde dijital yasal derleme uygulamaları incelendiğinde, bu konuda öncü ülkelerin Web derleme ve yerinde-kısıtlı erişim faaliyetlerinde bulunduğu

gözlemlenmektedir. Ancak Türkiye Milli Kütüphanesi'nin Web derleme faaliyetinde bulunmaması ve yasal derlemeyle edinilen dijital içeriği henüz erişime sunmaması, ulusal hafızanın korunması ve erişilebilir kılınması bağlamında önemli bir eksiklik yaratmaktadır. Bu bağlamda çalışmada ilk olarak, “Türkiye Milli Kütüphanesi dijital yasal derleme kapsamında Web derleme ve yerinde-kısıtlı erişim faaliyetlerinde bulunmalı mıdır?” şeklinde belirlenen araştırma sorusuna odaklanılmaktadır. Çalışmada ayrıca, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Belirlenen ülkelerde dijital yasal derleme kapsamında çevrim içi ve çevrim dışı içeriklerden hangileri toplanmaktadır? Türkiye Milli Kütüphanesi tarafından dijital yasal derleme kapsamında çevrim içi ve çevrim dışı içeriklerden hangileri toplanmalıdır?
- Belirlenen ülkelerde dijital yasal derleme kapsamında dijital içerik sağlanırken tercih edilen derleme yöntemleri nelerdir? Türkiye Milli Kütüphanesi tarafından dijital yasal derleme kapsamında dijital içerik sağlanırken tercih edilen derleme yöntemi ne olmalıdır?
- Belirlenen ülkelerde dijital yasal derleme kapsamında tercih edilen derleme stratejileri hangileridir? Dijital yasal derleme kapsamında Web içeriği toplanacaksa Türkiye Milli Kütüphanesi tarafından tercih edilen derleme stratejisi ne olmalıdır?
- Belirlenen ülkelerde dijital yasal derleme kapsamında sosyal medya derlenmekte midir? Dijital yasal derleme kapsamında Türkiye Milli Kütüphanesi sosyal medyayı derlemeli midir?
- Belirlenen ülkelerde dijital yasal derleme kapsamında tercih edilen erişime sunma yöntemleri hangileridir? Türkiye Milli Kütüphanesi tarafından dijital yasal derleme kapsamında tercih edilen erişime sunma yöntemi ne olmalıdır?

LİTERATÜR DEĞERLENDİRMESİ

Tarihsel Açidan ve Mevzuat Açısından Dijital Yasal Derleme

Yasal derleme, ulusal bellek kurumlarının belgesel mirası koruma, bilgiye erişimi güvence altına alma ve mirası gelecek kuşaklara aktarma işlevlerini yerine getirmesine olanak tanıyan temel bir uygulamadır. Bu uygulamanın tarihsel kökenleri, 1537 yılında Fransa'da yürürlüğe giren “*Ordonnance de Montpellier*” ile başlamış; zaman içerisinde bu uygulama, kraliyet koleksiyonlarını koruma amacından çıkarak bilgi erişimi güvence altına alan kapsayıcı bir yapıya dönüşmüştür. 18. yüzyıldan itibaren telif hakkı mevzuatları ile daha bütünleşik bir yapının sağlanması için düzenlemeler yapılmış; 1886'da kabul edilen Bern Sözleşmesi ile ülkelerin yasal derleme mevzuatlarında uluslararası standartlara uyum sağlanması gerekliliği ortaya çıkmış; bu gelişme, birçok ülkenin mevzuatlarında değişiklik yapılmasını zorunlu kılmıştır (Rabina, 2009, s. 174).

20. yüzyılın ortalarından itibaren, görsel-işitsel medya türlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte yasal derleme mevzuatı bu yeni içerik türlerini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 21. yüzyılda ise dijital yayıncılığın hızlı yükselişi

çevrim içi gazeteler, e-kitaplar ve dijital dergiler gibi elektronik yayınların da yasal derleme kapsamına alınmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu bağlamda, ülkeler dijital yayınların yasal statüsünü ve erişimini düzenleyebilmek adına mevzuatlarında çeşitli güncellemeler yapmak durumunda kalmıştır.

Türkiye özelinde yasal derleme süreci, 1934 yılında yürürlüğe giren “Basma Yazı ve Resimleri Derleme Kanunu” (BYRDK) ile başlamıştır. Bu yasa, yayımlanan materyallerin belirli sayıda nüshalarının kütüphanelerde toplanarak korunmasını ve geleceğe aktarılmasını amaçlayan bir hukuki çerçeve oluşturmuştur. 1981 yılında çıkarılan “Basma Yazı ve Resimleri Derleme Yönetmeliği” ile uygulama esasları belirlenmiş ve süreç daha sistematik bir yapı kazanmıştır (Zan, 2009, s. 314). Ancak söz konusu düzenlemeler, BYRDK'nın zamanla değişen koşullara yeterli düzeyde yanıt verememesi nedeniyle, 2012 yılında “Çoğaltılmış Fikir ve Sanat Eserlerini Derleme Kanunu” (ÇFSEDK) ve buna bağlı olarak “Çoğaltılmış Fikir ve Sanat Eserlerini Derleme Yönetmeliği” (ÇFSEDY) yürürlüğe konulmuştur. Bu yeni mevzuat, basılı yayınların yanı sıra elektronik yayınların da yasal derleme kapsamına alınmasına imkân tanımaktadır.

Derleme uygulamalarının en önemli ve asli görevi, bir ülkenin düşünsel ve sanatsal ürünlerini derleyerek mevcut ve potansiyel araştırmacıların yararına sunulmasını sağlamaktır (Zan, 2009, s. 299). Ulusal kütüphanelerin bir ülkenin belgesel mirasını koruması, yasal derleme mevzuatının etkili bir şekilde uygulanmasıyla mümkün olmaktadır (Weir ve Harding-Hlady, 2024, s. 4). Bu doğrultuda, yayıncıların veya üreticilerin ürettikleri materyallerin belirli sayıdaki kopyalarını resmî kurumlara teslim etmeleri mevzuatla zorunlu hâle getirilmekte; söz konusu yükümlülüğe uymayanlara yönelik hukuki ve idari yaptırımlar uygulanabilmektedir.

Dijital içeriklerin derlenmesi ise, fiziksel yayınlara kıyasla daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Elektronik yayınların sahip olduğu format çeşitliliği, hızlı yayılımı ve dijital koruma gereklilikleri, bu tür yayınlara özel düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır.

Web Derleme ve Sosyal Medya Derleme

Web derleme, ulusal kütüphaneler açısından görece yeni, ancak hızla önem kazanan bir yasal derleme alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu alan ses, görüntü ve metin gibi farklı içerikleri birlikte barındırabilen dijital ortamı kapsamaktadır. Web'in büyük ölçeği ve dinamik yapısı, dijital koleksiyonların diğer alanlarına kıyasla önemli zorluklar yaratmaktadır (Brazier, 2015, s. 48). Bununla birlikte, Web derleme, dijital sürekliliği sağlamak ve bir ulusun hafızasının kaybolmasını engellemek adına kritik bir öneme sahiptir (International Organization for Standardization (ISO), 2013, s. 15). Web, içerik çeşitliliği, format farklılıkları ve hızla evrilen yapısıyla, arşivlenmesi gereken önemli bir miras unsuru olarak kabul edilmektedir (Samancı, 2018, s. 32). Bu nedenle Web derleme, hızla değişen ve geçici olan içeriklerin korunması adına kalıcı bir misyonla hareket eden kurumlar için hayati bir görev olarak görülmektedir (ISO, 2012, s. 16).

Web derlemenin başarısı, farklı derleme stratejilerinden faydalanılmasını gerektirir. Yayıncıların içeriği derleme birimlerine göndermesi (itme yöntemi) ya da derleme kurumunun içerikleri kendi alması (çekme yöntemi) olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. İtme yöntemi, bir yayının elektronik derleme sistemine yüklenmesi veya Dosya Transfer Protokolü (FTP) gibi araçlarla içeriğin iletilmesi şeklinde gerçekleşirken; çekme yöntemi Web örümcekleri kullanarak Web sitelerinin anlık görüntülerini toplamayı ifade etmektedir (Zan, 2009, s. 307).

Web derlemede kullanılan temel stratejiler arasında yığın derleme (bulk harvesting), alan adı derleme (domain harvesting), seçimli derleme (selective harvesting), tematik derleme (thematic harvesting) ve karma derleme (hybrid harvesting) yer almaktadır. Bu yaklaşımlar, derlemenin kapsamına göre değişkenlik göstermektedir. Yığın derleme, büyük ölçekli içeriği toplama amacı taşırken, seçimli veya tematik derlemede genellikle daha spesifik konular veya sosyal, kültürel, politik veya sportif içerikler toplanmaktadır. Ulusal alan adına göre yapılan derlemede ise ülke uzantısı (örneğin .us veya .de) hedef alınmaktadır. Web derlemenin ulusal sınırları genellikle ülke alan adları, dil ve entelektüel içerik doğrultusunda belirlenmektedir (Rauber ve Aschenbrenner, 2001, s. 4).

Web derleme, her ne kadar arama motorlarıyla benzer şekilde çalışsa da yalnızca Web sitelerinin anlık görüntülerini sunmakta; bu nedenle de sitenin orijinali ile arşivlenen versiyonu arasında görsellik ve işlevsellik açısından farklılıklar oluşabilmektedir. Ayrıca, teknik ve ulusal sınırlamalar nedeniyle, çevrim içi olan içeriklerin tamamının derlenmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda, Web örümcekleri aracılığıyla toplanacak içerik önceden belirlenmeli ve toplamada Web sitelerinin tamamının mı yoksa belirlenen metin, ses veya görüntü dosyalarının mı toplanacağı konusunda seçimler yapılmalıdır. Web örümceklerinin ayarları, toplama kriterleri ve zamanlamalarına göre toplamada esneklik sağlayabilmektedir (Zan, 2009, s. 307). Bu seçimler, içeriğin bilimsel, kültürel ve sanatsal değeri doğrultusunda belirlenmekle birlikte bir Web sitesinin toplanma sıklığı, önemine ve güncellenme sıklığına da bağlı olmaktadır (Samancı, 2018, s. 35).

Sosyal medya, kullanıcıların çevrim içi ağlar ve topluluklar kurarak içerik ürettikleri, hızla büyüyen bir platformdur (Hockx-Yu, 2014, s. 1). Bu içerikler, giderek daha önemli araştırma materyalleri haline gelmekte ve belgesel miras açısından değer taşımaktadır. Ancak, sosyal medya içeriğinin sistematik olarak toplanması, yasal, kütüroyal ve teknik zorluklar nedeniyle günümüzde ulusal kütüphaneler için büyük zorluklar oluşturmaktadır. Bu içeriğin toplanması, büyük hacminin yanında kullanıcıların telif ve gizlilik haklarına yönelik karşı karşıya kalabildiği sorunları da beraberinde getirmektedir (Brazier, 2015, s. 51).

Sosyal medya içeriklerinin derlenmesinde kurumsal iş birliği, API kullanımı ve özel Web toplama araçlarının entegrasyonu gibi farklı yöntemler tercih edilebilmektedir. Örneğin, Twitter, Kongre Kütüphanesi'ne 2010 yılında tweetlerini arşivleme izni vermiştir (Library of Congress, 2017). Ancak, sosyal medya içeriğinin toplanması hala çoğunlukla deneyseldir ve ulusal kütüphaneler bu içeriği derleme kapsamına alma konusunda yeni stratejiler geliştirmektedir. Ayrıca, API'ler aracılığıyla veri toplamanın, sosyal medya içeriğini daha verimli ve özelleştirilmiş bir şekilde arşivlemek için umut verici bir yol sunduğunu söylemek mümkündür (Hockx-Yu, 2014, s. 5).

Dijital Yasal Derleme Aşamaları

Dijital yasal derleme, ulusal kütüphanelerin dijital belgesel mirası koruma ve erişilebilir kılma görevlerini yerine getirmek üzere yürüttükleri çok boyutlu bir süreç olup kökenleri yasal değişikliklere duyulan ihtiyacın küresel bir mesele haline geldiği 1980'lere kadar uzanmaktadır (Alexandrov, 2018, s. 138). Bu yıllarda UNESCO'nun rehberliğinde yayımlanan kılavuzlar aracılığıyla telif hakkı ile yasal derleme ilişkisi yeniden tanımlanmış ve elektronik yayınların derlenmesine yönelik temel yaklaşımlar şekillendirilmiştir (Lariviere, 2000, s. 1). Dijital yasal derleme; sağlama (toplama), bibliyografik tanımlama, koruma ve erişim olmak üzere dört temel aşamada ele alınmaktadır.

Ulusal kütüphanelerin belgesel mirasın kaydını tutma, bu mirası gelecek nesiller için toplama, koruma ve gerektiğinde erişilebilir kılma görev ve sorumluluğu vardır. Ulusal kütüphanelerde büyük araştırma koleksiyonlarının oluşturulması yüzyıllar süren yasal derleme uygulamalarının yanında satın alma, bağış ve değişim programlarıyla desteklemiştir. Ayrıca küçük yayıncılar ve bağımsız içerik üreticilerine yönelik stratejiler geliştirilmesi bu sürecin temel dinamiklerindendir.

Sağlama aşaması, yalnızca dijital yayınların değil, basılı materyallerin de kapsamlı ve bütüncül biçimde derlenmesini gerektirmektedir. Bir kurum olarak yasal derleme, kaynak edinme aşamasında daha açık bir şekilde şekillenir. Dijital yayından sorumlu kişiler tarafından yapılan gönderimler, dijital derleme için bir yöntem olarak kabul edilmekte olup çevrim içi içeriklerin otomatik veya yarı otomatik olarak toplanması yaygın bir uygulama haline gelmiştir (Genetasio, Merenda ve Storti, 2022, s. 150). Kaynak edinme süreçlerinde, bellek kurumlarının sürdürülebilirliği sağlamak ve dijital belgelerin özelliklerini dikkate almak amacıyla açık modeller oluşturması gerekmektedir (Genetasio ve diğerleri, 2022, s. 150). Bu bağlamda, teorik bir referans modeli olan Open Archival Information System (OAIS) Modeli, dijital arşivleme süreçlerinde ISO 14721 standardı olarak yaygın şekilde kullanılmaya devam etmektedir.

Bibliyografik tanımlama aşaması bibliyografya hazırlama, kataloglama, sınıflama, indeksleme ve üstveri hazırlama gibi teknik işlemleri kapsamaktadır. Ulusal bibliyografya hazırlama işlevi de görebilen bu süreç, özellikle dinamik dijital yayınlar bağlamında yüksek düzeyde otomasyon ve standartlara uyum gerektirir. Yayıncıların sürece katılımı bu süreçte kaliteyi artırırken tanımlayıcı, anlamsal ve yönetsel üstverilere yönelik ontolojilerin tanımlanması, derleme kurumlarının sorumluluğunda olmaya devam etmelidir (Genetasio ve diğerleri, 2022, s. 150).

Uzun vadeli erişim, büyük ölçüde belgelere erişim, kullanım ve yeniden kullanım politikalarını tanımlayan üstverilerin doğru bir şekilde derlenmesine bağlıdır. Üstverilerinin sınıflandırılması süreci, birçok yayıncıyı ve çok sayıda elektronik eseri kapsamı nedeniyle hala önemli bir zorluk teşkil etmektedir (Alexandrov, 2018, s. 145). Özellikle dinamik çevrim içi yayınlar için daha yüksek düzeyde otomasyon gereklidir. Tam metin

indeksleme ve arama algoritmalarındaki iyileştirmeler, bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır. Ancak, toplanması gereken belge ve bilgilerin hem sayısı hem de hacmi sürekli olarak artmaktadır. Daha fazla bilgi, bilginin kalitesini otomatik olarak artırmamakla birlikte, güvenilir bilgiye ulaşmayı daha da zorlaştırabilmektedir (Purcell, 2016, s. 32). Bu nedenle, derleme kurumları sadece kaynakların koruyucusu olmakla kalmamalı, aynı zamanda bu kaynakların seçicisi olmalıdır (Genetasio ve diğerleri, 2022, s. 150). Bu doğrultuda, hangi formatların, hangi tanımlayıcı, anlamsal ve yönetsel üstverilerin gerekli olduğu ve koruma için hangi üstverilerin tutulması gerektiği tanımlanmalıdır. Koruma üstverilerinin üretimi için sık kullanılan referans standardı PREMIS'tir ve bu çerçevede kullanılması sağlanmalıdır (Library of Congress, 2024).

Dijital koruma aşaması, yasal derlemenin temel amacını oluşturmakta ve dijital içeriğin uzun vadede bozulmadan saklanmasını hedeflemektedir. Göç (migration), öykünüm (emulation) ve teknolojik koruma gibi stratejilerle dijital materyalin farklı sistemlerde sürdürülebilirliği sağlanmaktadır. Kurumsal arşivlerde bu içerik erişime kapalı (karanlık arşiv) veya sınırlı erişimli olarak saklanmakta, hem teknik hem de siber güvenlik önlemleriyle koruma altına almaktadır. 2024 yılında Internet Archive'ın siber saldırıya uğrayarak bazı hizmetlerini kısıtlamak zorunda kalması (Internet Archive Blogs, 2024), siber güvenliğin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Kurumsal bir arşivin arkasında, depodaki elektronik materyallerin güvenliğini ve uzun ömürlülüğünü sağlayacak bir koruma planı ve yedekleme sistemi bulunmaktadır (Purcell, 2016, s. 33). Bu koruma sistemi, dijital derleme yoluyla alınan yüksek çözünürlüklü TIFF dosyaları gibi benzersiz dijital içeriklerin ana dosyalarını barındırmaktadır. Ayrıca dijitalleştirme uygulamaları da fiziksel materyallerin bozulmasını önlemeye yönelik tamamlayıcı bir koruma aracı olarak öne çıkmaktadır.

Erişim aşaması, eserin kontrollü bir ortamda, belirli kısıtlamalarla ve farklı yollarla kullanıcılara sunulmasını ifade etmektedir. Bu aşama, dijital içeriğin kamusal ve araştırma amaçlı kullanımı için yapılandırılmıştır. Derleme kütüphanelerinde, dijital koleksiyonlara erişim genellikle üç farklı düzeyde sunulmaktadır. Karanlık arşiv yaklaşımında genellikle derlenen dijital nesne saklanır; ancak erişime sunulmaz. Bu eserler, kayıp veya hasar riski olmadan, arşiv nüshası olarak kurumsal arşivlerde depolanır. Yerinde-kısıtlı erişim yaklaşımında materyaller kontrollü bir ortamda genellikle sınırlı olarak erişime sunulur. Uzaktan erişim yaklaşımında ise materyaller verilen yetki dahilinde Web ortamında kütüphane yerleşkesi dışına açılır. Erişim yaklaşımının belirlenmesinde derlenen içeriğin telif durumu dikkate alınır. Telif hakkı düzenlemeleri ve yayıncılarla yürütülen iş birlikleri, erişim haklarının belirlenmesinde belirleyici unsurlardır. Dijital yasal derlemenin gelecekteki başarısı, içeriklerin erişilebilirliği ile doğrudan bağlantılıdır. Ulusal ve uluslararası girişimler, dijital içeriğe adil ve sürekli erişimi desteklemekte; kullanıcı ihtiyaçlarına uygun formatlar ve teknolojik çözümler geliştirilmesini teşvik etmektedir.

Dijital Yasal Derlemede Yaşanan Zorluklar

Yasal derlemenin dijital yayınları kapsayacak şekilde genişletilmesi, birçok yasal, ekonomik ve teknik zorlukla

yüzleşmeyi gerektirmektedir. Dijital materyallerin mevzuat çerçevesinde seçilmesi, edinilmesi, tanımlanması, arşivlenmesi, korunması ve bu içeriklere uzun vadeli erişimin sağlanması, önemli engeller ve belirsizlikler yaratmaktadır (Muir, 2019, s. II). Dijital yasal derlemede yaşanan zorluklar bu çalışmada yasal, ekonomik ve teknik zorluklar olarak üç grupta ele alınmıştır.

Yasal zorluklar, derleme mevzuatlarının dijital içerikleri kapsamakta yetersiz kalması ve içerik türlerine dair belirsizlikleri içermektedir. Telif hakları, mülkiyet hakları, gizlilik, erişim hakları ve kamuya açık içeriklerin tanımı gibi alanlar, ulusal kütüphanelerin dijital koleksiyon politikaları geliştirmesini kısıtlamaktadır. Özellikle sosyal medya gibi kullanıcı temelli içeriklerde hem içerik sahiplerinin hakları hem de arşivleyen kurumların yükümlülükleri arasındaki denge, hassas bir hukukî alan oluşturmaktadır.

Ekonomik zorluklar, dijital derleme için gerekli olan altyapı, yazılım lisansları, dijital depolama sistemleri ve uzman personel eğitimi gibi kalemlere yapılması gereken yatırımların yüksek maliyetlerinden kaynaklanmaktadır. Kaynak azlığı, bu hizmetlerin sadece iyi finanse edilen az sayıda kurum tarafından sürdürülebilmesine yol açmakta; bu da erişim eşitsizliklerini artırmaktadır. Bazı ülkelerde, özellikle Avrupa Birliği içinde, dijital derleme projeleri için gereken finansal düzey hâlen ulaşılamaz durumdadır (Alexandrov, 2018, s. 143).

Dijital yasal derleme süreçleri, içeriklerin uzun vadeli erişilebilirliğini sağlama hedefi doğrultusunda, birçok teknik zorlukla karşı karşıyadır. Bu zorlukların başında teknoloji eskimesi, yüksek bakım maliyetleri, güvenlik riskleri ve format çeşitliliği yer almaktadır. Ayrıca, hızla dönüşen dijital medya ortamı, elektronik içeriklerin korunmasını ve sürdürülebilirliğini karmaşıktırmakta, sosyal medya gibi dinamik ve etkileşimli içeriklerin arşivlenmesinde kapsam ve sınır belirleme sorunlarını derinleştirmektedir. Web'deki içeriklerin, birbirine köprü metinleriyle bağlı olması, web tarayıcılarının bir noktada içerik toplamayı durdurmalarını gerektirecek sınırlar koymayı zorlaştırmaktadır (Hockx-Yu, 2014, s. 3). Web örümcekleri, Web sitelerinin anlık görüntülerini yakalayarak statik içerikleri kolayca indirilebilirken, dinamik içeriklerin artışıyla birlikte mevcut tarama teknolojilerinin sosyal medya platformlarındaki dinamik içeriği toplamakta ve işlemekte yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir (Hockx-Yu, 2014, s. 3).

Sosyal medya içeriklerinin arşivlenmesi, katılımcı, etkileşimli ve anlık yapısı nedeniyle daha da karmaşık bir hâl almaktadır. Örneğin, Twitter gibi platformlarda içeriklerin arşivlenmesi, yalnızca verilerin toplanmasını değil, aynı zamanda bu içeriklerin anlamlı bir şekilde küratöryal açıdan değerlendirilmesini de gerektirmektedir (Pennock, 2013, s. 13). Sosyal medya içeriğiyle ilgili ölçek ve karmaşıklık, bir bellek kurumunun arşivleme ve uzun vadeli koruma görevini tek başına gerçekleştirmesini imkânsız hale getirmektedir. Bu bağlamda, Web ve sosyal medya içeriğinin derlenmesi ölçek, kapsam, karmaşıklık ve kürasyon gibi birçok ek zorluğa sebep olmaktadır. Bu sorunlara çözüm arayışı, Uluslararası İnternet Koruma Konsorsiyumu (IIPC) ve Dijital Koruma Konsorsiyumu (DPC) gibi öncü kuruluşların başarılı yaklaşımlarıyla önemli bir gelişim göstermektedir. Birçok

ulusal kütüphane bu kuruluşlarla iş birliği yaparak dijital içeriklerin korunmasına yönelik çözümler geliştirmektedir.

Dijital yayınların korunmasında teknolojik sürdürülebilirlik önemli bir zorluktur. Yazılım, okuma cihazları, format veya fiziksel taşıyıcıda yaşanabilecek değişimler ve eskime durumu, derleme materyalinin gelecekte kullanılamaz hale gelmesine neden olabilmektedir. Ayrıca, çeşitli erişim kısıtlama yollarına bağlı olarak yazar haklarının korunması ile derlenen içeriklerin yıllarca erişilebilir bir biçimde saklanması ihtiyacı arasında bir çatışma ortaya çıkmaktadır (Alexandrov, 2018, s. 145). Örneğin Fransa'da DRM koruması veya kapalı kaynak biçimi olan dosyalar kabul edilmemektedir; çünkü Fransa Milli Kütüphanesi'nin koruma sistemi bunlarla başa çıkamamaktadır (Alexandrov, 2018, s. 145).

YÖNTEM

Çalışmada tercih edilen araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemidir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Doküman analizi ise, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntem olup araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesi anlamına gelmektedir (Kıral, 2020, s. 186).

Günümüzde İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte pek çok dokümana erişim imkânı artmaktadır. Bu artış, doküman analizini çekici hale getirmektedir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Kıral, 2020, s. 174). Doküman analizinde araştırmacılar analitik bir biçimde önceki araştırmaları inceleyerek alanyazını gözden geçirmekte ve elde edilen bilgileri araştırmalarına dâhil etmektedirler. Alanyazın incelendiğinde doküman analizinin ya tek başına ya da gözlem ve görüşme gibi diğer nitel araştırma yöntemleri ile birlikte kullanılabildiği görülmektedir (Yin, 2018, s. 14-16).

Çalışmada doküman analizi yapılırken, hem dokümanları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak (Karataş, 2017, s.75) hem de birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek amacıyla içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi tekniği, hem her bir ulusal kütüphanenin farklı elektronik derleme uygulamalarını anlamak hem de benzerlikleri ve farkları sistematik bir şekilde karşılaştırarak metinlerdeki daha derin anlamları ve farklılıkları belirlemek için oldukça etkili bir yol sunmaktadır. Çalışmada elde edilen dokümanlar genellikle akademik makaleler, raporlar ve Web sitelerinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin tamamının yazılı dokümanlardan oluşması tercih edilen yöntem ve tekniğin araştırmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Doküman analizi yöntemi özellikle Web ortamındaki kaynaklara ulaşmada hızlı ve düşük maliyetle veri toplanmasına olanak sağlamıştır. Toplanan dokümanların içeriği çalışmanın amacına, tasarımına ve kavramsal

çerçevesine uymaktadır.

Bazı dokümanlarda bilgiler eksik verilmiş olduğunda, verilerdeki boşlukları doldurabilmek adına ek dokümanlar aranmış ve incelemeye dahil edilmiştir. Araştırma verileri objektif bir şekilde toplanmış, dokümanlardaki verilerin seçiminde ve analizinde hassasiyet gösterilmiştir. Bir dokümana ulaşıldığında kaynağına bakılarak orijinal ve doğru olup olmadığı teyit edilmiştir.

Çalışma kapsamında ilk olarak web taramaları ve veri tabanlarında aramalar yapılarak dünya genelinde dijital yasal derleme uygulamalarına yer veren ulusal kütüphaneler belirlenmiştir. Gerçekleştirilen literatür taramaları ve incelemelerin ardından belirlenen ulusal kütüphanelerin dijital yasal derleme uygulamaları doküman analizi yöntemi ve içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bu dokümanlardan elde edilen veriler, önceden belirlenen kavramlara göre kodlanmış ve bu kodlar, belirli kategoriler/temalar altına yerleştirilmiştir. Bu sayede ulusal kütüphanelerin dijital yasal derleme faaliyetleri kapsamında ne tür uygulamalar gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Hem kodlar hem de temalar/kategoriler elektronik derleme olgusunu kapsayıcı ve açıklayıcı bileşenleri bütünsel olarak yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Böylelikle ulusal kütüphanelerin dijital yasal derleme faaliyetlerinde hangi uygulamaların yaygın hangilerinin özgün olduğu analiz edilebilmiş, uygulamalardaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulabilmektedir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında oluşturulan kategoriler/temalar ile kodlar Tablo 1’de sunulmaktadır:

Tablo 1. Kodlar ve Kategoriler/Temalar

KATEGORİLER/TEMALAR	KODLAR
Yasal Derleme Kurumu	Ulusal Kütüphane, Ulusal Arşiv, Parlamento Kütüphanesi
Yasal Mevzuat	Zorunlu Derleme, Gönüllü Derleme
Elektronik Yayın Türü	Çevrim içi, Çevrim dışı
Elektronik Derleme Yöntemi	Yükleme (Push/İtme), Toplama (Pull/Çekme)
Web Derleme	Var, Yok
Web Derleme Stratejisi	Yığın, Ulusal alan adı, Seçimli/Tematik
Sosyal Medya Derleme	Var, Yok
Erişime Sunma Yöntemi	Uzaktan, Yerinde-Kısıtlı, Karanlık Arşiv

Çalışmada 22 ülkenin dijital yasal derleme uygulamaları analiz edilmiştir, Tablo 2’de sunulmaktadır:

Tablo 2. Ulusal Kütüphanelerin Dijital Yasal Derleme Uygulamaları

Ülke	Yasal Derleme Kurumu	Yasal Mevzuat	Elektronik Yayın Türü	Elektronik Derleme Yöntemi	Web Derleme	Web Derleme Stratejisi	Sosyal medya Derleme	Erişim Sunma Yöntemi	Kaynaklar
Almanya	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Gömpel ve Svensson, 2011, s. 1) (Deutsche Nationalbibliothek, 2008) (Deutsche Nationalbibliothek, 2017) (Roudik ve diğerleri, 2018, s. 33) (Jendral, 2013, s. 592)
Amerika Birleşik Devletleri	Parlamento Kütüphanesi	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Seçimli- Tematik	Var	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(U.S. Copyright Office, t.y.) (U.S. Copyright Office, 2010) U.S. Copyright Office. (2020) (Library of Congress, 2023)
Avustralya	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(Roudik ve diğerleri, 2018, s. 5) (Lemon, Blinco ve Somes, 2020, s. 2) (Australian Signals Directorate, 2024) (National and State Libraries Australasia [NSLA], 2024)
Birleşik Krallık	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Var	Yerinde- Kısıtlı	(Legal Deposit Libraries, 2023, s. 14) (Brazier, 2015, s. 46) (Hockx-Yu, 2014, s. 7) (Lemon ve diğerleri, 2020, s. 2) (Kristian, 2021, s. 202)
Çin	Ulusal Arşiv	Zorunlu	Çevrim dışı	Yükleme	Yok	Yok	Yok	Yok	(Roudik ve diğerleri, 2018, s. 29)

									(Roudik ve diğerleri, 2018, s. 20)
Danimarka	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Verheul, 2006, s. 28) (Alexandrov, 2018, s. 147) (Royal Danish Library, 2024)
Estonya	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(Alexandrov, 2018, s. 141) (Riigi Teataja, 2024) (Roudik ve diğerleri, 2018, s. 23) (Alexandrov, 2018, s. 148)
Finlandiya	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Alexandrov, 2018, s. 142) (Zarndt, Carner, McCain, Clausen ve Wyber, 2018, s. 5) (National Library of Finland, 2024) (International Internet Preservation Consortium [IIPC], 2024)
Fransa	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Alexandrov, 2018, s. 141) (Legifrance, 2019) (Bibliothèque nationale de France [BnF], 2018) (Legifrance, 2017) (Giannattasio, 2004, s. 402)
Güney Kore	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(National Library of Korea, 2024)
Hırvatistan	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	Nacionalna i Sveučilišna Knjižnica u Zagrebu [NSK], 2024) (Alexandrov, 2018, s. 148)
Hollanda	Ulusal Kütüphane	Gönüllü	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Seçimli- Tematik	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Alexandrov, 2018, s. 147) (Koninklijke Bibliotheek, 2024a) (Koninklijke Bibliotheek, 2024b)

									(Roudik ve diğerleri, 2018, s. 46) (Eechoud, 2012)
İspanya	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) (Roudik ve diğerleri, 2018, s. 63)
İsrail	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Rabina, 2009, s. 177) (National Library of Israel, 2024a) (Roudik ve diğerleri, 2018, s. 37) (National Library of Israel, 2024b) (National Library of Israel, 2024c)
İsveç	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı	Yok	Yerinde- Kısıtlı	(Alexandrov, 2018, s. 141) (Kungl Biblioteket, 2024) (Kungl Biblioteket, 2015)
İtalya	Ulusal Kütüphane	Gönüllü	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Seçimli- Tematik	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze [BNCF], 2024a) (Roudik ve diğerleri, 2018, s. 39) (BNCF, 2024b) (Genetasio ve diğerleri, 2022, s. 147)
Japonya	Parlamento Kütüphanesi	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(Japan National Diet Library, 2024a) (Roudik ve diğerleri, 2018, s. 4) (Japan National Diet Library, 2024b)
Kanada	Ulusal Arşiv	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(Rabina, 2009, s. 175) (Library and Archives Canada, 2024)
Norveç	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(Roudik ve diğerleri, 2018, s. 4) (Ministry of Culture and Equality, 2024) (National Library of Norway, 2024)

Rusya	Ulusal Arşiv	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Seçimli- Tematik	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı	(Dzhigo, 2013, s. 222) (Dzhigo, 2013, s. 220)
Türkiye	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim dışı	Yükleme	Yok	Yok	Yok	Yok	(Türkiye Milli Kütüphanesi, 2018a) (Türkiye Milli Kütüphanesi, 2018b) (ÇFSEDK, 2012, Madde 4) (ÇFSEDY, 2012, Madde 10) (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018, Madde 4)
Yeni Zelanda	Ulusal Kütüphane	Zorunlu	Çevrim içi Çevrim dışı	Yükleme Toplama	Var	Yığın Ulusal alan adı Seçimli	Yok	Uzaktan Yerinde- Kısıtlı Karanlık Arşiv	(Roudik ve diğerleri, 2018, s. 4) (Roudik ve diğerleri, 2018, s. 53) (National Library of New Zealand, 2024) (National Library of New Zealand, 2018) (National Library of New Zealand, 2006)

Tablo 2’de gösterilen “Ulusal Kütüphanelerin Dijital Yasal Derleme Uygulamaları”na yönelik verilerden elde edilen aşağıdaki bulgulara ulaşmak mümkündür:

- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkede yasal derleme kurumu olarak ulusal kütüphane sayısı 17 ve oranı %77’dir. Ulusal arşivlerin sayısı 3 ve oranı %14’tür. Parlamento kütüphanelerinin sayısı 2 ve oranı %9’dur. Bu sonuçlar ulusal kütüphanelerin genellikle derleme kütüphanesi olarak yetkilendirildiğini ve görevlendirildiğini göstermektedir.
- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkenin 20’sinde (%91) yasal derleme mevzuat açısından zorunludur. Gönüllü yasal derleme mevzuatına sahip ülkelerin sayısı 2 ve oranı %9’dur. Gönüllü yasal derleme mevzuatına sahip olan bu ülkeler Hollanda ve İtalya’dır. Bu durum, çoğu ülkede yasal derlemenin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.
- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkede çevrimiçi ve çevrimdışı içerikleri birlikte toplayan ülke sayısı 20 ve oranı %91’dir. Yalnızca çevrim dışı içerik toplayan ülkelerin sayısı 2 ve oranı %9’dur. Yalnızca çevrim dışı içerik toplayan bu ülkeler Çin ve Türkiye’dir. Bunun yanı sıra yalnızca çevrimiçi içerik toplayan ülkeye rastlanmamıştır. Bulgular, ülkelerin büyük çoğunluğunun çevrim içi ve çevrim dışı içerikleri birlikte topladığını göstermektedir.
- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkenin 20’sinde (%91) derleme yöntemi olarak yükleme ve toplama birlikte tercih edilmektedir. Yalnızca yükleme yöntemiyle elektronik derleme uygulayan ülkelerin sayısı 2 ve oranı %9’dur. Yalnızca yükleme yöntemini tercih eden bu ülkeler Çin ve Türkiye’dir. Yalnızca toplama yöntemi kullanan ülkeye rastlanmamıştır. Bulgular, ülkelerin büyük çoğunluğunun yükleme ve toplama yöntemini birlikte tercih ettiğini göstermektedir.
- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkenin 20’sinde (%91) Web derleme yapılmaktadır. Web derlemenin yapılmadığı ülkelerin sayısı 2 ve oranı %9’dur. Web derleme yapmayan bu ülkeler Çin ve Türkiye’dir. Bulgular ülkelerin büyük çoğunluğunun Web derleme yaptığı göstermektedir.
- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkenin Web derleme stratejisine bakıldığında 9 ülke (%41) ulusal alan adı derleme ve seçimli derlemeyi birlikte yapmaktadır. 6 ülke (%27) yalnızca ulusal alan adı derleme yapmaktadır. 4 ülke (%18) yalnızca seçimli/tematik derleme yapmaktadır. Herhangi bir Web derleme stratejisi bulunmayan 2 ülkenin oranı %9 olup bu ülkeler Çin ve Türkiye’dir. Yığın derleme, ulusal alan adı derleme ve seçimli derleme stratejilerine birlikte yer veren tek ülke Yeni Zelanda’dır ve oranı %5’tir. Bulgular en çok tercih edilen Web derleme stratejilerinin ulusal alan adı derleme ve seçimli derleme olduğunu göstermektedir.
- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkenin 20’sinde (%91) sosyal medya derleme yapılmamaktadır. Sosyal medya derlemenin yapıldığı ülke sayısı 2 ve oranı %9’dur. Sosyal medya derleme yapan ülkeler Amerika Birleşik

Devletleri ve Birleşik Krallık'tır. Bulgular ülkelerin büyük çoğunluğunda sosyal medya derlemenin yapılmadığını göstermektedir.

- Çalışmaya dahil edilen 22 ülkenin sunduğu erişim yöntemine bakıldığında 10 ülke (%45) yerinde-kısıtlı erişim sunulmaktadır. 9 ülke (%41) uzaktan erişimi ve yerinde-kısıtlı erişimi birlikte sunulmaktadır. 2 ülke (%9) herhangi bir erişim yöntemi sunulmamaktadır. Bu ülkeler Çin ve Türkiye'dir. Uzaktan erişim, yerinde-kısıtlı erişim, karanlık arşiv yaklaşımını birlikte sunan tek ülke Yeni Zelanda'dır ve oranı %5'tir. Bulgular en çok tercih edilen erişim yöntemlerinin yerinde-kısıtlı erişim olduğu göstermektedir. Uzaktan erişim ise en çok tercih edilen erişim yöntemleri sıralamasında ikinci sıradadır.

TARTIŞMA

Çalışmaya dâhil edilen ülkelerin büyük çoğunluğunda ulusal kütüphaneler yasal olarak yetkili sorumlu kurumlar olarak öne çıkmıştır (%77). Bu durum, ulusal kütüphanelerin dijital içeriklerin uzun vadeli korunması ve erişilebilirliği açısından merkezi bir rol üstlendiğini göstermektedir. Aynı zamanda, ulusal arşivlerin (%14) ve parlamento kütüphanelerinin de zaman zaman bu alanda aktif rol üstlendiği görülmektedir; ancak bu oran nispeten düşüktür (%9). Arşivlerin ve parlamento kütüphanelerinin oranları ulusal kütüphanelere kıyasla oldukça sınırlıdır.

Çalışmaya dâhil edilen ülkelerin %91'inde yasal derleme zorunlu olarak uygulanmaktadır. Bu durum, dijital kültürün korunması adına yasal derlemenin önemli bir yer edindiğini ve bu konuda devletlerin ciddi mevzuat düzenlemeleri yaptığını gösterir. Ancak, Hollanda ve İtalya gibi bazı ülkelerde gönüllü yasal derlemenin tercih edilmesi, uygulamaların yerel dinamiklere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Çevrim içi ve çevrim dışı içeriklerin birlikte toplanması (%91), uluslararası düzeyde benimsenmiş bir yaklaşım gibi görünmektedir. Ancak, Çin ve Türkiye'nin yalnızca çevrim dışı içerikleri derlemesi, dijital yasal derlemeye yönelik daha fazla çaba ve düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu durum ayrıca, ulusal kütüphanelerin dijital içeriklerin toplanması ve korunması konusunda daha geniş bir perspektife sahip olmalarının gerektiğini işaret etmektedir. Bu bulgulara göre hem çevrim içi ve hem de çevrim dışı içeriklerin toplanması Türkiye Milli Kütüphanesi için önerilmektedir.

Çalışma bulguları incelenen ülkelerin çoğunun derleme yöntemi olarak hem yükleme hem de toplama yöntemlerini birlikte tercih ettiğini (%91) göstermektedir. Yalnızca yükleme yöntemini tercih eden ülkelerin oranının (%9) düşük olması (Çin ve Türkiye) daha kapsamlı veri toplama stratejilerinin benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Web ve sosyal medya içeriğinin genellikle toplama yöntemiyle derlenmesi ve çalışma bulgularına göre ülkelerin çoğunun dijital yasal derleme için hem yükleme hem de toplama yöntemlerinin birlikte tercih etmesi nedeniyle bu iki yöntemin birlikte tercih edilmesi Türkiye Milli Kütüphanesi için de uygun olacaktır.

İncelenen ülkelerin çoğunun Web derleme faaliyetini uyguladığı (%91) ve ülkelerin çoğunlukla ulusal alan adı derleme stratejisinin benimsendiği (%41) görülmektedir. Bu strateji, dijital kültürün korunmasında yerel ve ulusal

düzeydeki içeriklerin önemini vurgulamaktadır. Ancak, Çin ve Türkiye'nin Web derleme faaliyetlerinden yoksun olması, bu ülkelerin dijital materyalleri derleme konusunda sınırlı bir yaklaşım sergilediğini düşündürmektedir. Bu bulgulara göre Türkiye Milli Kütüphanesinin başta kendi ulusal miras varlıklarına yönelik kültürel, sanatsal ve bilimsel çevrimiçi içeriği kaybetmemek için Web derleme faaliyetlerinde bulunması ve özellikle alan adı derleme stratejisini tercih etmesi önerilmektedir.

Sosyal medya derlemesi yalnızca Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta mevcutken (%9), diğer ülkelerde bu uygulamanın bulunmaması (%91) dikkat çekicidir. Bu durum, sosyal medya platformlarının dijital kültür üzerindeki etkisinin ve bunların korunmasına yönelik hukuki gerekliliklerin henüz çoğu ülke için yeterince belirginleşmediğini göstermektedir. Bu bulgulara göre Türkiye Milli Kütüphanesinin sosyal medya derleme konusunda henüz adım atmamış olması olağandır. Sosyal medya içeriğinin arşivlenmesinin zorluğu ve başta boyut ve mülkiyetle ilgili sorunlara rağmen söz konusu içeriğin özgünlüğü onu seçimli olarak da olsa arşivlemeyi gerekli kılmaktadır. Türkiye Milli Kütüphanesinin gelecekte bu konuda neler yapabileceği ve hangi kurumlarla ortaklıklar kurulabileceği üzerinde düşünülmesi gereken bir hususlardır.

Birçok ülke, dijital içeriklere yerinde-kısıtlı erişim sunmaktadır (%45). Bu, dijital materyallere erişimin önemli olduğunu ancak erişim konusunda belirli kısıtlamaların getirilmesinin gerektiğini göstermektedir. Uzaktan erişimin yerinde-kısıtlı erişimle birlikte sunulmasının (%41) en çok tercih edilen erişim yöntemleri sıralamasında ikinci sırada olması gelecek adına umut vericidir. Yeni Zelanda, derleme stratejileri ve erişim yöntemleri açısından diğer ülkelerden farklılaşmaktadır. Yığın derleme, ulusal alan adı derleme ve seçimli derleme gibi birden fazla stratejiyi bir arada kullanması, dijital derleme uygulamalarında daha kapsamlı ve esnek bir yaklaşım sergileyen bir ülke örneği sunmaktadır. Ayrıca, yalnızca iki ülkenin (Çin ve Türkiye) derlenen materyale herhangi bir erişim sunmaması, bu ülkelerin dijital içeriklerin erişilebilirliğini sınırlayan politikalar benimsediğini düşündürülebilir. Erişim dijital içerikten yararlanılmasının temel koşuludur. Erişim olmadığında materyaller bireylerin ve toplumun faydası için kullanılamamaktadır. Bu bağlamda ve çalışmada elde edilen bu bulgulardan hareketle Türkiye Milli Kütüphanesinin yerinde-kısıtlı erişim sunması ve sonrasında uzaktan erişime yönelik çalışma başlatması önerilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital yasal derleme, ulusal kütüphanelerin belgesel mirası koruma ve geleceğe taşıma sorumluluğunun yerine getirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, dijital yayıncılığın hızla büyüyen yapısı ve medya türlerinin çeşitlenmesi, mevcut yasal çerçevelerin bu değişimi karşılamada yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Çalışmada incelenen 22 ülkenin dijital yasal derleme uygulamaları, dijital içerik toplama, koruma ve erişim sağlama süreçlerinde büyük bir dönüşüm yaşandığını ve farklı yaklaşımlar benimsendiğini göstermektedir. Türkiye, dijital yasal derleme alanında önemli adımlar atmış olsa da Web'in ve sosyal medyanın henüz derlenememesi, bu sürecin gelecekteki başarısını azaltabilecek, zorlayıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, Türkiye Milli

Kütüphanesi'nin, özellikle internet ortamındaki materyallerin derlenmesi için bir Web derleme yazılımı geliştirmesi gerekmektedir. Türkiye Milli Kütüphanesi ayrıca, derlenen kaynakları dijital ortamda sunmalıdır. Dijital kaynaklara erişim öncelikle kurumun fiziksel sınırları içinde yerinde-kısıtlı erişimle, sonrasında ise gerekli önlemleri alarak internet üzerinden sunmalıdır. Dijital yayınların korunması yalnızca içeriklerin fiziksel olarak var olmasıyla sınırlı kalmamalıdır; içeriklerin doğru formatlarda ve kullanıcı dostu bir şekilde dijital ortamda sunulması da önemlidir. Ayrıca, dijital materyallerin erişilebilirliğini artırmak adına dijital koruma politikalarının ve uzaktan erişim sistemlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Internet Archive, DPC ve IIPC gibi uluslararası kuruluşlarla gerekli alanlarda iş birliği yapması dijital yasal derlemenin geleceği açısından önemlidir.

Çalışmanın bulguları, birçok ulusal kütüphanenin çevrim içi içerikleri de kapsayacak şekilde dijital yasal derleme faaliyetleri yürüttüğünü ve bu içeriklerin genellikle yerinde-kısıtlı erişim yoluyla kullanıcılara sunulduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, ilgili literatür dijital yasal derleme süreçlerinin dünya genelinde teknik, hukuki ve ekonomik çeşitli engellerle karşı karşıya olduğunu ve bu engellerin aşılabilmesi için daha fazla çaba gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, Türkiye Milli Kütüphanesi'nin yasal derlemeyi zorunlu bir uygulama olarak benimsemesi, çevrim dışı içeriklerin yüklendiği (push) bir platforma sahip olması ve bu amaçla gerekli altyapıyı sağlamış bulunması önemli bir ilerleme olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, çevrim içi dijital içeriklerin henüz toplanmaması (pull) ve dolayısıyla herhangi bir Web ve sosyal medya arşivleme stratejisinin benimsenmemiş olması, mevcut yasal derleme uygulamalarındaki temel eksiklikler arasında yer almaktadır. Ayrıca, toplanan dijital içeriklerin yerinde-kısıtlı erişimle dahi kullanıcılara sunulmaması erişilebilirlik açısından ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Dijital yasal derleme kapsamında çevrim içi materyallerin dâhil edilmemesi ve derlenen içeriklerin erişime sunulmaması, ulusal kültürel mirasın uzun vadede kalıcı biçimde kaybolma riskini artırmaktadır. Diğer ulusal kütüphanelerle karşılaştırıldığında, Türkiye Milli Kütüphanesi'nin dijital yasal derleme alanında daha gelişmiş hizmetler sunabilmesi, bu alana yönelik daha fazla çaba sarf edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye Milli Kütüphanesi çevrim içi içeriklerin korunmasını teminen Web derleme faaliyetlerine başlamalı ve dijital materyallere erişim sağlamak amacıyla yerinde-kısıtlı erişimle birlikte gerektiğinde uzaktan erişim olanakları sunmalıdır.

Çalışmanın bulguları, dijital arşivleme uygulamalarının küresel bir eğilim olarak artan önemini ve çeşitliliğini vurgulamaktadır. Ulusal kütüphaneler ve diğer miras kurumları, dijital kültürün korunmasında önemli roller üstlenmektedir. Ancak, dijital içeriklerin toplanması, saklanması ve erişilebilirliği konusunda ülke bazında farklılıklar ve eksiklikler bulunmaktadır. Bu bağlamda, dijital materyallerin korunması ve erişilebilirliği, yalnızca ulusal kütüphanelerin değil, tüm miras kurumlarının ortak sorumluluğudur. Ulusal ve uluslararası iş birliklerinin güçlendirilmesi, dijital belgesel mirasın geleceğe taşınmasında başarıyı garantileyen en önemli faktör olacaktır.

Sonuç olarak, dijital yasal derleme sürecinin gelecekteki başarısı, içeriklerin doğru şekilde toplanması ve erişilebilirliğinin sağlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu sürecin başarıya ulaşabilmesi için ulusal ve uluslararası

düzeyde daha fazla iş birliği ve yenilikçi çözümler gerekmektedir. Çevrimiçi yayınlar başta olmak üzere dijital içeriklerin kapsamlı biçimde derlenebilmesi ve bu kaynaklara etkin erişimin sağlanabilmesi için hukuki, teknik ve organizasyonel düzeyde yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda, dikkate alınması gereken öneriler belirlenmiştir:

- **Mevzuat Güncelleme:** Türkiye’de dijital yasal derleme sürecinin etkinliğini artırmak için mevcut mevzuat gözden geçirilmeli ve dijital içeriklerin korunmasına yönelik daha kapsamlı bir yasal çerçeve oluşturulmalıdır. Bu çerçevede, mevcut yasal derleme mevzuatının daha kapsamlı şekilde gözden geçirilmesi; dijital içeriklerin temini, korunması ve erişime açılması konularında karşılaşılan zorlukların giderilmesinde kritik bir rol üstlenecektir.
- **Web Derleme Yazılımı ve İş Birliği:** Türkiye Milli Kütüphanesi, özellikle internet ortamındaki materyallerin derlenmesi için bir Web derleme yazılımı geliştirmeli veya Internet Archive gibi uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmalıdır.
- **Dijital Koruma Politikaları:** Dijital içeriklerin uzun vadeli korunması için ulusal kütüphaneler dijital koruma politikaları oluşturmalı ve bu politikaları yönetmek için gerekli altyapıyı geliştirmelidir.
- **Erişim Güvenliği:** Dijital içeriklerin yerinde-kısıtlı ve uzaktan erişimini sağlamak amacıyla, içeriklerin yasadışı kopyalanmasını veya dağıtılmasını engelleyen yazılım çözümleri geliştirilmelidir.
- **Ulusal ve Uluslararası İş Birliği:** Küresel düzeyde dijital derleme süreçlerinin başarısı için ulusal kütüphaneler arasında iş birliği artırılmalı ve bu süreçlerin finansmanı için daha etkin kaynak yönetimi sağlanmalıdır.
- **Yeni Medya Formlarına Yönelik Stratejiler:** Ülkeler, sosyal medya gibi yeni medya formlarını da kapsayan dijital derleme stratejileri geliştirmeli ve erişim stratejilerinde daha geniş kitlelere ulaşabilecek bir yaklaşım benimsemelidir.

KAYNAKÇA

- Alexandrov, G.A. (2018). Transformation of digital legal deposit in terms of legislation and public access. *Knygotyra*, 70, 136-153. <https://doi.org/10.15388/Knygotyra.2018.70.11812>
- Australian Signals Directorate. (2024). *Information security manual (ISM)*. <https://www.cyber.gov.au/resources-business-and-government/essential-cyber-security/ism>
- Bibliothèque nationale de France [BnF]. (2018). *Le dépôt légal*. <https://perma.cc/G38E-QV5C>
- Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze. [BNCF]. (2024a) *Magazzini Digitali*. <https://www.bncf.firenze.sbn.it/biblioteca/magazzini-digitali/>
- Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze. [BNCF]. (2024b). *Web archiving*. <https://www.bncf.firenze.sbn.it/biblioteca/web-archiving/>
- Brazier, C. (2015). Great libraries? good libraries? digital collection development and what it means for our great research collections. David Baker, Wendy Evans (ed.) *Digital Information Strategies* (ss. 41-56) içinde. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100251-3.00003-2>
- Çoğaltılmış fikir ve sanat eserlerini derleme kanunu (Kanun No. 2679). (2012). *T.C. Resmî Gazete* (28219, 22 Şubat 2012). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120229-1.htm>
- Çoğaltılmış fikir ve sanat eserlerini derleme yönetmeliği (2012). *Resmî Gazete* (28388, 18 Ağustos). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/08/20120818-9.htm>
- Deutsche Nationalbibliothek. (2008). *Verordnung über die Pflichtablieferung von Medienwerken an die Deutsche Nationalbibliothek (Pflichtablieferungsverordnung - PflAV)*. <http://perma.cc/HQL2-22GB>
- Deutsche Nationalbibliothek. (2017). *Collection mandate of the German National Library*. <https://perma.cc/SQD7-NT4K>
- Dzhigo, A. A. (2013). Preserving Russia's digital cultural heritage: acquisition of electronic documents in Russian libraries and information centers. *Slavic & East European Information Resources*, 14(2-3), 219-223. <https://doi.org/10.1080/15228886.2013.819563>
- Eechoud, M. van. (2012). *Copyright act – Auteurswet unofficial translation*. <https://perma.cc/6WY4-FZS8>
- Genetasio, G., Merenda, E., ve Storti, C. (2022). In the mangrove society: a collaborative Legal Deposit management hypothesis for the preservation of and permanent access to the national cultural heritage. *JLIS.It*, 13(1), 143–155. <https://doi.org/10.4403/jlis.it-12732>
- Giannattasio, I. (2004). Changing Libraries, Encountering the Law. *LIBER Quarterly*, 14 (3/4), 402-405. <https://doi.org/10.18352/lq.7791>
- Gömpel, R. ve Svensson, L. G. (2011, Ağustos 13-18). *Managing legal deposit for online publications in Germany* [Tam metin]. IFLA 2011 World Library and Information Congress: 77th IFLA General Conference and Assembly, s. 1-9. <https://www.ifla.org/past-wlic/2011/193-goempel-en.pdf>
- Hockx-Yu, H. (2014, 16-22 Ağustos). *Archiving social media in the context of non-print legal deposit* [Tam metin]. IFLA WLIC 2014 Lyon, s. 1-10. <https://library.ifla.org/id/eprint/999/1/107-hockxyu-en.pdf>
- International Internet Preservation Consortium [IIPC], (2024). *Legal deposit*. <https://netpreserve.org/Web-archiving/legal-deposit/>
- International Organization for Standardization. (2012). *Information and documentation: statistics and quality issues for Web archiving* (ISO/DTR 14873). https://netpreserve.org/resources/IIPC_project-SO_TR_14873__E__2012-10-02_DRAFT.pdf
- International Organization for Standardization. (2013). *Information and documentation: statistics and quality issues for Web archiving* (ISO/TR 14873:2013). <https://bsol.bsigroup.com/Bibliographic/BibliographicInfoData/000000000030274605>

- Internet Archive Blogs. (2024). *Internet Archive services update*. <https://blog.archive.org/2024/10/21/internet-archive-services-update-2024-10-21/>
- Japan National Diet Library. (2024a). *Legal deposit system*. <https://www.ndl.go.jp/en/collect/deposit/index.html>
- Japan National Diet Library. (2024b). *Archiving Internet information*. <https://www.ndl.go.jp/en/collect/internet/index.html>
- Jendral, L. (2013). *Die elektronische Pflicht in den Bundesländern*. *Bibliotheksdienst*, 47(8-9), 592-596. <https://doi.org/10.1515/bd-2013-0063>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444#article_cite
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Koninklijke Bibliotheek. (2024a). *Selection criteria national deposit collection*. <https://perma.cc/T3M2-HD93>
- Koninklijke Bibliotheek. (2024b). *Depositing publications*. <https://perma.cc/7DPN-JRRA>
- Kristian J., (2021). Electronic legal deposit in the United Kingdom: successes and challenges of transfer and transformation. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 45(2), 202-207. <https://doi.org/10.1515/bfp-2021-0009>
- Kungl Biblioteket (2015). *Common Specification (FGS-PUBL) for deposit of single electronic publications to the National Library of Sweden - Kungl. biblioteket (KB)*. https://www.kb.se/download/18.1a6193e416da9cf7d822fca/1573141639488/FGS-PUBL_eng.pdf
- Kungl Biblioteket. (2024). *E-legal deposit*. <https://www.kb.se/in-english/about-us/how-we-collect-material/legal-deposit/e-legal-deposit.html>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2018, 23 Şubat). *Elektronik yayınların derlenme usul ve esasları hakkında yönerge* (121771 sayılı onay). <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-204537/milli-kutuphane-baskanligi-elektronik-yayinlarin-derlenme-usul-ve-esaslari-hakkinda-yonerge.html>
- Lariviere, J. (2000). *Guidelines for legal deposit legislation*. UNESCO. <https://repository.ifla.org/items/c81902ba-b96d-48fd-acf4-a5afe5b73f7a>
- Legal Deposit Libraries. (2023). *Joint collecting framework for legal deposit 2023–2030*. s. 1-15. <https://www.bodleian.ox.ac.uk/sites/default/files/bodreader/documents/media/legal-deposit-framework.pdf>
- Legifrance. (2017). *Types de documents*. <https://perma.cc/AN9U-6WNK>
- Legifrance. (2019). *Loi n° 2006-961 du 1 août 2006 relative au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information (1)*. <https://perma.cc/4V8E-TSFK>
- Lemon, B., Blinco, K. ve Somes, B. (2020). Building NED: open access to Australia's Digital Documentary Heritage. *Publications*, 8(2), 1-11. <https://doi.org/10.3390/publications8020019>
- Library and Archives Canada. (2024). *Deposit digital publications*. <https://library-archives.canada.ca/eng/services/publishers/legal-deposit/Pages/deposit-digital-publications.aspx>
- Library of Congress. (2017). *Update on the Twitter archive at the Library of Congress*. https://blogs.loc.gov/loc/files/2017/12/2017dec_twitter_white-paper.pdf
- Library of Congress. (2023). *A Library for all The FY2024 – 2028 strategic plan for the Library of Congress*. <https://www.loc.gov/static/portals/strategic-plan/documents/strategic-plan-2024-2028.pdf>
- Library of Congress. (2024). *The PREMIS (PREservation Metadata: Implementation Strategies)*. <https://www.loc.gov/standards/premis/>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Real decreto 635/2015, de 10 de julio, por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-8338>
- Ministry of Culture and Equality. (2024). *Lov om avleveringsplikt for allment tilgjengelege dokument (pliktavleveringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1989-06-09-32>
- Muir, A. (2019). *Legal deposit of digital publications* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Loughborough University. <https://hdl.handle.net/2134/8469>
- Nacionalna i Sveučilišna Knjižnica u Zagrebu [NSK]. (2024). *Legal Deposit Office*. <https://nsk.hr/en/services-for-publishers/nsk-legal-deposit-office/>
- National and State Libraries Australasia [NSLA]. (2024). *National edeposit (NED)*. <https://www.nsla.org.au/our-work/ned/>
- National Library of Finland. (2024). *Online materials*. <https://www.kansalliskirjasto.fi/en/legal-deposit-office/online-materials>
- National Library of Israel. (2024a). *Legal deposit*. <https://www.nli.org.il/en/at-your-service/who-we-are/depositing>
- National Library of Israel. (2024b). *Electronic publications*. <https://perma.cc/Q3YY-QNZ8>
- National Library of Israel. (2024c). *About the Israeli Internet Archive*. <https://www.nli.org.il/en/research-and-teach/internet-archive>
- National Library of Korea. (2024). *Legal deposit*. <https://www.nl.go.kr/EN/contents/EN40201000000.do>
- National Library of New Zealand (2006). *Electronic publication security*. <https://perma.cc/V98C-YSEM>
- National Library of New Zealand. (2018). *Web harvesting*. <https://perma.cc/FCK5-9FDA>
- National Library of New Zealand. (2024). *New Zealand Web Archive*. <https://natlib.govt.nz/collections/a-z/new-zealand-web-archive>
- National Library of Norway. (2024). *Who has access to what and where?*. <https://www.nb.no/hjelp-og-informasjon/rettigheter/>
- Pennock, M. (2013). *Web-archiving*. DPC Technology watch report 13-01 March 2013. Digital Preservation Coalition. <http://dx.doi.org/10.7207/twr13-01>
- Purcell, A. D. (2016). *Digital Library Programs for Libraries and Archives: Developing, Managing, and Sustaining Unique Digital Collections*. ALA Neal-Schuman.
- Rabina, D. L. (2009). Israel's legal deposit law in global context. *Government Information Quarterly*, 26 (1), 174–179. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2008.01.005>
- Rauber, A. ve Aschenbrenner, A. (2001). Part of our digital culture is born digital: on efforts to preserve it for future generations. *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. <https://www.ifs.tuwien.ac.at/~aola/publications/trans10.pdf>
- Riigi Teataja. (2024). *Copyrihgt act*. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/512072024001/consolide>
- Royal Danish Library. (2024). *Digital legal deposit*. <https://pro.kb.dk/en/legal-deposit/digital-legal-deposit>
- Roudik, P., Buchanan, K., Ahmad, T., Zhang, L., Isajanyan, N., Boring, N., Gesley, J., Levush, R., Figueroa, D., Umeda, S., Hofverberg, E., Rodriguez-Ferrand, G. ve Feikert-Ahalt, C. (2018). *Digital legal deposit in selected jurisdictions: Australia, Canada, China, Estonia, France, Germany, Israel, Italy, Japan, Netherlands, New Zealand, Norway, South Korea, Spain, United Kingdom*. The Law Library of Congress, Global Legal Research Directorate. <https://www.loc.gov/item/2018299330/>
- Samancı, M. (2018). *Kültürel mirasın korunmasında web arşivleme ve ulusal kütüphane uygulamaları* (Yayın No. 505373) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Türkiye Milli Kütüphanesi. (2018a). *EYDeS*. <https://e-derlemevg.mkutup.gov.tr/logineydes.net>
- Türkiye Milli Kütüphanesi. (2018b). *EYDeS kullanım kılavuzu*. https://e-derlemevg.mkutup.gov.tr/Eydes_Kullanım_Klavuzu.pdf
- U.S. Copyright Office. (t.y.). *Mandatory deposits*. <https://www.copyright.gov/mandatory/#:~:text=This%20law%20requires%20that%20two,of%20the%20Library%20of%20Congress>
- U.S. Copyright Office. (2010). *Mandatory deposit of copies or phonorecords for the Library of Congress*. <https://www.copyright.gov/circs/circ7d.pdf>
- U.S. Copyright Office. (2020). *Mandatory deposit of electronic-only books*. <https://www.copyright.gov/rulemaking/ebookdeposit/>
- Verheul, I. (2006). *Networking for digital preservation: current practice in 15 national libraries*. K. G. Saur Verlag. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/ifla-publications-series-119.pdf>
- Weir, L. ve Harding-Hlady, A. (2024). Heritage libraries and institutions. D. Baker, L. Ellis (ed.). *Encyclopedia of Libraries, Librarianship, and Information Science* içinde (ss. 466-472). <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95689-5.00071-7>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and applications: design and Methods*. 6th ed. Sage Publications Inc.
- Zan, B. U. (2009). Elektronik yayınlarm derlenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(2), 299-320. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48929/624164>
- Zarndt, F., Carner, D., McCain, E., Clausen, T. ve Wyber, S. (2018). *Results of the 2017 survey of electronic legal deposit policies and practices at national libraries*. https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/documents/2018-04_report_on_2017_survey_of_born_digital_legal_deposit_policies_and_practices1.pdf



**Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
Öğrencilerinin Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatına İlişkin Bilinç ve
Farkındalıkları**

Consciousness and Awareness of Ege University Ödemiş Faculty of Health Sciences
Child Development Department Students Regarding Reading Culture and Children's
Literature

Naze Deniz DOĞAN * , Bülent YILMAZ **

ÖZET

Araştırmanın amacı, Ege Üniversitesi, Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürleri ve 3-6 yaş çocuk edebiyatı eserlerinin değerlendirilmesi hakkındaki bilinç ve farkındalıklarını belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmaya dahil edilen çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin okuma kültürü, çocuk edebiyatına yönelik bilinç ve farkındalıkları, mevcut haliyle, bir değişiklik yapılmadan belirlendiği için genel tarama modeli kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında 2024-25 öğretim yılında Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde okuyan toplam 57 dördüncü sınıf öğrencisinden 49'una anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler ağırlıklı alt-orta sıklıkta okuyan okuyuculardır. Ayrıca sık okuyan okuyucu ve üst-orta sıklıkta okuyan okuyucu oranının da yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çocuk edebiyatı eserlerinin değerlendirilmesi hakkında bilinç ve farkındalıkları orta düzeydedir. Öğrencilerin okumaya fazla zaman ayırmadıkları anlaşılmıştır. Onların çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıkları mevcuttur. Çocuk kitaplarının konusu, iyi bir çocuk kitabının sahip olması gereken özellikler ve resimli çocuk kitaplarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçları, onların çocuk edebiyatı konusunda temel bilgileri edindiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Okuma Kültürü, Çocuk Gelişimi

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the reading culture and the awareness and consciousness of fourth-year students in the Department of Child Development at the Ödemiş Faculty of Health Sciences, Ege University, regarding the evaluation of children's literature works for the 3–6 age group. The general survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. Since the reading culture and the awareness and consciousness of the child development students included in this study regarding children's literature were identified in their current state without any intervention or change, the general survey model was employed. Within the scope of the research, a questionnaire was administered to 49 out of 57 fourth-year students enrolled in the Department of Child Development at the Ödemiş Faculty of Health Sciences, Ege University, during the 2024–25 academic year. According to the findings, the students are predominantly low-to-moderate frequency readers. It was also observed that the proportion of frequent and upper-moderate frequency readers is relatively high. The students' awareness and consciousness regarding the evaluation of children's literature works are at a moderate level. It was understood that students do not devote much time to reading. However, they do have awareness of children's literature. It was observed that they possess knowledge about the themes of children's books, the characteristics that a good children's book should have, and the features that illustrated children's books should include. The results of the study show that they have acquired fundamental knowledge about children's literature.

Keywords: Children's Literature, Reading Culture, Child Development

*Arş. Gör., Ege Üniversitesi, Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, naze.deniz.dogan@ege.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-7870-1048>

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, byilmaz@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4040-3966>

GİRİŞ

Edebiyatın en dinamik ve sürekli gelişim gösteren kolu olan çocuk edebiyatı, çocuk ve çocukluk kavramlarına yüklediği anlamlar ile varlığını sürdürmektedir. Çocuk kavramı, “Küçük yaştaki erkek ve kız, bebeklik ve erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak” (Türk Dil Kurumu, 2012, s. 556) biçiminde tanımlanmaktadır. Yavuzer’e göre çocukluk “Bireyin doğum döneminden başlayarak ergenlik evresine kadar süregelen gelişim dönemi.” (Yavuzer, 2020, s.11) olarak ifade edilmektedir.

Edebiyat tarihine bakıldığında, yetişkinlere hitap eden eserlerin çok olmasına karşın çocuk edebiyatı eserlerinin görece geç geliştiği ve iki yüzyıllık bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Sağlam, 2009, s. 22). Edebiyat, birçok araştırmacı ve yazar tarafından yeni bakış açılarıyla yorumlanan bir kavramdır. Sever (2008, s. 27)’e göre, edebiyat, sanatçının, yaşamın anlamını kavramak için, yaşanılanları, yaşanacakları kelimelerle var etmeye dönük estetik bir eylemdir. Kıbrıs (2006, s.142)’a göre ise edebiyat; duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla somutlaştırılıp paylaşma sanatıdır.

Çocuk dünyasında edebiyat eğlendirici, oyalayıcı ve rahatlatıcı yönüyle yer edinmektedir. Ebeveynlerin ve diğer büyüklerin ninnileri ve ezgileri, çocukların karşılaştığı ilk edebi türlerdir (Kuran ve Ersözölü, 2009, ss. 2-3). Çocuk edebiyatı ile ilgili alanyazında bazı tanımlar bulunmaktadır. Çocukların büyüme ve gelişme aşamasında duygu ve düşünce dünyasına hitap eden, anlama ve kavrama becerilerine katkıda bulunan edebiyata çocuk edebiyatı denilmektedir. Bu edebiyatın temel kaynağını çocuk ve çocukluk oluşturmaktadır (Şimşek, 2014, s. 15). Çocuk edebiyatı, çocukluk döneminin ilk yıllarından ergenliğe kadar uzanan süreçte, çocuğun dil gelişimi ve anlamlandırma yeteneğine uygun olarak sanatsal dil ve görsellerle donatılmış düzeylerini yükselten eserler bütünüdür (Çiftçi, 2013, s. 127). Çocuk edebiyatı eserleri, çocuğu renklerin, çizgilerin ve kelimelerin estetik dünyasıyla buluşturan, anadillerinin güzelliğini keşfetmelerine imkân sağlayan ilk araçlardır (Sever, 2008, s. 72). Bu bağlamda yapılan tanımlar birbirini tekrar etmek yerine farklı bakış açıları sunarak derin bir kavrayış olanağı sağlamaktadır. Çocuk edebiyatının farklı tanımlarından yola çıkarak çocukların gelişim süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Edebiyat eserlerinin çocuklarda insan doğasına aykırı tutumlara, davranışlara ve eylemlere karşı duyarlılık oluşturmaları, duygu ve düşüncelerini çocukluk dönemine uygun örneklerle eğitmesi önemlidir (Çer, 2019, s. 2). Özetle, bu tanımlar çerçevesinde söylenecek olursa, çocuk edebiyatı; çocuğun ilgileri, gereksinimleri ve hayal güçlerini göz önünde tutan ve çocukların anlayabileceği bir dil kullanılarak yazılan ürünlerden oluşmaktadır.

Çocuklara uygun olarak yazılan kitaplar okuma sevgisi kazandırmaktadır. Bu yüzden çocuk edebiyatı alanında yazılan kitaplar ayrı bir dikkat ve özen gerektirmektedir (Gönen ve Aydos, 2013, s. 97). Okuma alışkanlığı kazandırmak çocuklara hayat boyu devam eden bir hediye vermektir. Bu yüzden çocuk edebiyatı duyarlılıkla ve titizlikle yaklaşılması gereken bir konudur. Çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar fiziksel özellikler-içerik özellikleri veya dış yapı-içyapı özellikleri olarak adlandırılmakta

ve incelenebilmektedir. Fiziksel (dış yapı) özellikleri kâğıt, kapak, cilt, harfler, boyut-biçim, resimler ve sayfa düzeni vb. oluştururken; içyapı özelliklerini konu, tema, plan, karakterler, dil ve anlatım özellikleri gibi özellikler oluşturmaktadır (Yılmaz ve Yılmaz 2021, s. 329). Kitapların biçimsel özelliklerinin hem taşıma hem de okuma ve anlama kolaylığı sunmasının yanı sıra, kullanılan görseller ile de çocuğun estetik algısını geliştirmesi beklenmektedir. Nitelikli çocuk kitapları çocukların hayal güçlerini geliştirmelerini ve gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Maltepe, 2009, s. 408). Kitapların biçimsel özellikleri okuma deneyimi üzerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, kullanılan yazı tipi ve boyutunun okuyucuya uygun olması okumayı ve anlamayı olumlu yönden etkilerken, yazı tipi ve boyutunun çok küçük veya çok büyük olması okumayı zorlaştırabilmektedir. Bu durum okuyucunun okumaya yönelik tutumunu etkileyebilmektedir. Bir kitabın biçimsel özelliklerine ilişkin algı, o kitabın biçimsel özellikleri hakkında olumlu ve olumsuz izlenimlerinin bir bileşimidir (Argan ve diğerleri, 2008, s. 184). Sonuç olarak bir kitabın biçimsel özelliklerine ilişkin okuyucu tutumunun olumlu olması, kitabın tercih edilme ve okunma olasılığı arttırır. Okuma olasılığının artması için de kapak tasarımının ilgi çekici olması, yazı tipinin okunaklı olması, görsellerin net ve sınırlı olmaması, baskı kalitesinin yüksek olması, dil bilgisi hatalarının olmaması, boyutunun ve ağırlığının uygun olması, sağlam ciltlenmesi önemlidir. Özellikle görsellerin net bir sınırla çizilmemiş olması çocukların hayal gücünü geliştiren önemli bir ayrıntıdır. Doğru bir biçimde tasarlanmış ve metinle doğru yerde uyumlulaştırılmış görseller çocukların algı ve yorumlarına olanak sağlayarak okuma deneyimini zenginleştirmektedir.

Çocuk edebiyatına uygun olması için, çocuk kitapları hem fiziksel hem de içerik özellikleri açısından titizlikle hazırlanmalıdır. Kitapların içerik özelliklerinden biri olan dil bu noktada son derece önemlidir. Dil becerisi gelişmiş, duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi için, çocuğun erken yaşlardan itibaren okuduğu çocuk kitaplarında, dilin özenle kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla, dil hatalarından arındırılmış çocuk kitapları sunulduğunda, çocuğun ilgisini çekecek ve okuma alışkanlığı kazanmasına büyük katkı sağlayacaktır (Özkan ve Yılmaz, 2001, s. 148). Bireyin tüm yaşamını etkileyen çocukluk döneminde çocuklar hatalı bir dil kullanımına maruz bırakılmamalıdır. Bu durum gelecekte çocuğun dili yanlış kullanmasına, sıklıkla dilbilgisi hataları yapmasına ve sınırlı kelime hazinesine neden olabilmektedir. Nitelikli çocuk kitapları, günümüzde sıklıkla karşılaşılan bu problemlerin önüne geçilmesi için bir rehber görevi görmektedir.

Çocuk kitaplarının, çocuğun yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyi gibi çeşitli etkenlere göre uyarlanmış olması önemlidir. Bu yüzden çocuk kitaplarına tek boyutlu yaklaşmak yerine, “çocuğa görelilik” ilkesini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çocuğa görelilik kavramı; çocuk kitaplarının çocuğun gelişim alanlarını, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak çocuğa uygun içerik ve fiziksel özelliklere sahip olması biçiminde tanımlanabilir (Yılmaz ve Yılmaz 2021, s. 356). Çocuğa görelilik ilkesiyle çocuk edebiyatında bulunan ürünler, çocuğun gelişim basamaklarına ve yaş gruplarına uygun biçimde tasarlanmalıdır. İçerik ve dil kullanımı, çocuğun anlayabileceği

düzeyde olmalı ve gerçeklikle bağ kurmasına yardımcı olmalıdır. Eserlerde kullanılan resimler, renkler, ahenk ve estetik bilincini geliştirilecek şekilde özenle seçilmelidir (Güleryüz, 2003, s. 261). Çocuğun duygusal dünyasına hitap eden, yani çocuğa göre olan eser, çocuğun tüm alanlarda gelişmesini sağlar. Çocuğun bir eserden bilişsel, duygusal ve ruhsal olarak yararlanabilmesi; sonraki yaşamında edebî eserlerden keyif alabilmesi için okuduğu eserlerin çocuğa göre olması önem taşımaktadır. Kendisine hitap eden eserlerle karşılaşan çocuk, kitap okuma alışkanlığını edinecektir (Sezer, 2020, s. 348). Yetişkinlikte nitelikli başucu kitaplarına sahip olmanın kaynaklarından biri, çocuklukta kazanılan nitelikli kitap okuma alışkanlığıdır.

Türkiye’de çocuk gelişimi alanında ilk açılan bölüm Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümüdür. Bu bölüm ilk olarak Çocuk Gelişimi ve Eğitimi adıyla kurularak Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde yer alan Ev Ekonomisi Yüksek Okulu’nda eğitim öğretim hayatına başlamıştır. İlk mezunlarını 1972 yılında veren bu bölüm mevcut olarak Sağlık Bilimleri Fakültesinde eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Çocuk gelişimci unvanı alabilmek için çocuk gelişimi alanında dört yıllık lisans programını tamamlamış olmak gerekmektedir. Çocuk gelişimciler, anne karnından itibaren ergenlik döneminin sonuna kadar uzanan yelpazede farklı gereksinimlere sahip çocuklara ve ailelere destek sunan bir meslek grubudur. Bu kapsamda, normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra riskli gelişim gösteren çocuklar, hastanede yatan veya hastalığı olan çocuklar, suça sürüklenmiş çocuklar, sığınmacı çocuklar, özel gereksinimi olan çocuklar ve kurum yaşantısı olan çocuklara yönelik bilişsel, dil, motor, öz bakım, sosyo-duygusal gelişim alanlarında aileyi de sürece dahil ederek hem aileye hem de çocuğa gerekli desteği sunmaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2020).

Bilgi çağında, sorgulayan ve okuyan bireyler yetiştirmeyi planlayan bir eğitim sistemi için, okuma eğitimi çocukluk döneminde, ailede ve ilkokulda başlamalıdır. Dil ve edebiyat becerilerinin gelişmesi için yaşamın ilk 3 yılında çocukların kitap ve hikâyelerle tanışmaları ve bu deneyimi yaşamları boyunca sürdürmeleri önemlidir. Çocuklarla çalışacak uzmanların erken dönemlerde çocuk edebiyatı dersi olarak çocukların dünyasını daha iyi anlamalarına ve onlarla daha etkili bir iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır (Özözen, 2014, s. 55). Çocuk edebiyatı dersi çocuk gelişimcilerin farklı türlerde yazılmış çocuk edebiyatı eserlerini tanıyarak analiz etmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra çocuk gelişimciler, çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla farklı kültürleri ve bakış açılarını tanıyarak bunları çocuklara aktarma olanağı elde etmektedir. Çocuk edebiyatı dersi çocuk gelişimcilerin hem bireysel gelişimi hem de mesleki hayatına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada; Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürleri ile 3-6 yaş çocuk edebiyatı eserlerinin değerlendirilmesi konusundaki bilgi, bilinç ve farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuk gelişimi alanında eğitim gören öğrencilerin çocuk edebiyatı konusundaki bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi, gelecekte çocuklarla çalışacak olan bu bireylerin çocukların edebi eserlere erişimini ve yararlarını artırması açısından önemlidir. Gelecekte çocuk gelişimci olarak çalışacak bu bireylerin çocuklarla edebi eserleri paylaşma, onlara çocuğa görelilik ilkesine göre uygun kitaplar

önerebilme, okuma süreçlerine kılavuzluk etme ve onları çocuk edebiyatına yönlendirme yeteneklerini ölçmek açısından gereklidir. Çocuk gelişimi alanında eğitim gören öğrencilerin çocuk edebiyatına yönelik bilgi, bilinç ve farkındalıklarının belirlenmesi, bu öğrencilere çocuk kitaplarına ve edebiyatına daha fazla ilgi göstermeleri konusunda teşvik edici olabilmektedir. Bu da okuma kültürünün geliştirilmesine ve çocuklar için nitelikli edebi eserlerin üretimine katkı sağlayabilmektedir. Araştırmamızda belirlenen amaca göre aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Ege Üniversitesi, Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü ne düzeydedir?
- Ege Üniversitesi, Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin 3-6 yaş için yazılmış çocuk edebiyatı eserlerini değerlendirme bilinç ve farkındalıkları ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Betimleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir. Bağımsız değişkenler üzerinde bir manipülasyon yapılmadan geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı tarama modelidir (Büyüköztürk, 2014, s. 177). Betimleme yöntemi, araştırılmakta olan bir nesnenin veya olgunun var olan durumu açıklamaya çalışan bir yöntemdir (Yılmaz ve Yılmaz, 2021, s. 367). Dolayısıyla bu çalışmaya dahil edilen çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin okuma kültürü, çocuk edebiyatına yönelik bilinç ve farkındalıkları, mevcut haliyle, bir değişiklik yapılmadan belirlendiği için betimleme yöntemi kullanılmaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'ne devam eden Çocuk Gelişimi Bölümü 57 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenmemiş ve evreni oluşturan bu öğrencilerin tümüne anket uygulanması hedeflenmiş ve 49'u (%85,9) anketi doldurmuştur. Bu çerçevede çalışmanın geçerliliği Ege Üniversitesi'yle sınırlı olup, son sınıfta bulunan toplam 57 öğrenciden 49 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Geriye kalan 8 öğrenci, gönüllü olmadıkları için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmıştır. İlgili anket formu, Ek-1'de verilmiştir. Anket, öz değerlendirmeye dayalı olup, öğrencilerin okuma kültürleri, çocuk edebiyatı

eserlerini değerlendirme ile ilgili bilgileri, bilinç ve farkındalıkları hakkında bilgi sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Hazırlanan anket “Okuma Kültürü” ve “3-6 Yaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Değerlendirilmesi Hakkında Bilinç ve Farkındalıkları” olmak üzere 2 kısımdan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan ankette “Okuma Kültürü”ne ilişkin 20 soru, “3-6 Yaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Değerlendirilmesi Hakkında

Bilinç ve Farkındalıkları”na ilişkin de 20 soru olmak üzere toplam 40 soru bulunmaktadır. Anket uygulamasından önce 10 öğrenciye (%17,5) ön test (pilot uygulama) yapılmıştır. Güncel literatür bulguları dikkate alınarak anket hazırlanmıştır. Araştırmanın Etik Komisyon onayı Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu’nun 23.07.2024 tarih ve E-28297300-050-00003605830 sayılı kararı ile alınmıştır.

İşlem/Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilere çalışmanın içeriği ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmanın amacı ve ne kadar süreceği açıklanmıştır. Öğrencilerden, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu”nu imzalamaları istenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Ardından öğrencilerden araştırmacılar tarafından hazırlanan “Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kültürleri ve 3-6 Yaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Değerlendirilmesi Hakkında Bilinç ve Farkındalıkları Anketi”ni doldurmaları beklenmiştir. Anket formunun doldurulması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler, sayısal olarak kodlandıktan sonra istatistiksel analiz yapılmıştır. Analiz sürecinde tanımlayıcı istatistikler ile birlikte uygun istatistiksel testler kullanılarak bulgular yorumlanmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma sadece Ege Üniversitesi, Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Öz bildirim temellidir. 2024-25 öğretim yılıyla sınırlıdır. Çocuk Gelişimi alanıyla kısıtlıdır. Denek sayısının sınırlılığı nedeniyle t-testi, ki-kare gibi istatistiksel testler uygulanmamış, genel eğilimler oransal analizlerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Öğrencilerin Kitap Okuma Durumları

Bu başlık altında okuma kültürünün önemli belirleyicilerinden biri olduğu için ele alınan “Öğrencilerin Kitap Okuma Durumları”na değinilmektedir. Buna yönelik olarak Tablo 1’de öğrencilerin kitap okuma sıklığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okuma Sıklığı

Okuma Sıklığı	n	%
Hiç okumam.	4	8,2
2 ayda 1 kitap ve daha az	17	34,7
Ayda 1 kitap	14	28,6
Ayda 2 kitap ve daha fazla	14	28,6
Toplam	49	100

Tablo 1'e göre öğrencilerin en fazla %34,7 oranıyla 2 ayda 1 kitap ve daha az kitap okudukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kitap okumaya fazla zaman ayırmadıklarını göstermektedir. Yılmaz (1995, s. 328)'a göre bu aralıkta kitap okuyan okur, alt-orta sıklıkta okuyan okuyucu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %28,6'sının ayda 1 kitap ve %28,6'sının ayda 2 kitap ve daha fazla okuduğu görülmektedir. Yılmaz (1995, s. 328)'a göre bu aralıkta kitap okuyan üst-orta sıklıkta okuyan okuyucu olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Günlük Ortalama Kitap Okuma Süreleri

Ortalama Kitap Okuma Süreleri	n	%
Günde 4 saat ve daha fazla	2	4,1
Günde birkaç saat	9	18,4
Günde 1 saat ve daha az	28	57,1
Hiç okumam.	10	20,4
Toplam	49	100

Tablo 2'ye göre öğrencilerin günde ortalama kitap okuma süreleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun, yani %57,1'inin günde 1 saat veya da az kitap okuduğu görülmektedir. Günde 4 saat ve daha fazla kitap okuyan 2 öğrenci bulunmaktadır. Kitap okumayan ve az okuma süresine sahip öğrencilerin oranı oldukça yüksektir. Bu da, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının zayıf olduğunu ve kitap okumaya çok zaman ayırmadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, okuma alışkanlığına sahip oldukları, ancak bu sürenin kısa olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Tercih Ettiği Kitap Türleri

Tercih Ettiği Kitap Türleri	n	%
Kitap okumam.	1	2
Öykü, roman	42	85,7
Bilimsel kitaplar	5	10,2
Diğer	1	2
Toplam	49	100

Öğrencilerin tercih ettiği kitap türlerine bakıldığında en çok (%85,7) öykü, roman gibi kurgusal eserleri tercih ettikleri görülmektedir. Bilimsel kitaplara ve diğer türlere ilginin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Son Kitap Okuma Tarihleri

Son Kitap Okuma Tarihleri	n	%
Hatırlamıyorum.	11	22,4
1 hafta önce	24	49
1 ay önce	14	28,6
Toplam	49	100

Tablo 4'e göre öğrencilerin son kitap okuma tarihlerine ilişkin en çok (%49 oranında) 1 hafta önce kitap okudukları görülmektedir. Öğrencilerin %22,4'ü son kitap okuma tarihlerini hatırlamadıklarını belirtmektedir. Bu durum, kitap okuma alışkanlıklarının az gelişmiş olabileceğini göstermektedir. Bu durum, kitap okuma alışkanlıklarının yeterince gelişmemiş olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin önemli bir kısmının yakın zamanda kitap okuduklarını ifade etmeleri, kitap okuma alışkanlıklarının var olduğunu göstermektedir. %28,6 oranında öğrenci en son 1 ay önce kitap okuduklarını belirtmektedir. Bu bulgu, bazı öğrencilerin uzun zaman aralıklarıyla kitap okuduklarını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin son kitap okuma tarihlerine ilişkin veriler olumlu bir görünüm sergilemektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Kitap Okumaya Başlama Dönemleri

Kitap Okumaya Başlama Dönemleri	n	%
İlkokul	17	34,7
Lise	19	38,8
Üniversite	8	16,3
Kitap okuma alışkanlığım yok.	5	10,2
Toplam	49	100

Tablo 5'e göre en büyük orana sahip olan grup, öğrencilerin %38,8'ini oluşturmaktadır. Bu öğrenciler kitap okumaya lise döneminde başladıklarını belirtmişlerdir. Lise döneminde bireysel ilgi alanlarının gelişmesi bu durumda etkili olabilir. En büyük orana sahip bir diğer grubu %34,7 oranıyla kitap okumaya ilkökul döneminde başlayan öğrenciler oluşturmaktadır. İlkokul dönemi, okuma becerilerinin ve ilgilerinin geliştiği bir zaman dilimi olduğu için bu dönemde kitap okumaya başlama eğiliminin doğal olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kitap okumaya başlama dönemlerine bakıldığında genel olarak çocukluk ve gençlik dönemlerinde kitap okuma alışkanlıkları geliştirdiğini söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra, bir kısmının bu alışkanlığı geç dönemlerde edindiği ve hiç geliştirmedeği görülmektedir.

Tablo 6. Aile Okuma Alışkanlıkları

Aile Okuma Alışkanlıkları	n	%
Ailemde kitap okuma alışkanlığı yaygındır.	10	20,4
Ailemde kitap okuma alışkanlığı çok sınırlıdır.	19	38,8
Ailemde kitap okuma alışkanlığı yoktur.	16	32,7
Bu konuda bir fikre sahip değilim.	4	8,2
Toplam	49	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı ailelerinde kitap okuma alışkanlığının sınırlı olduğunu (%38,8) ve kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını (%32,7) belirtmiştir. Bu durum ailelerin kitap okuma alışkanlığı olmadığını göstermektedir. Kitap okuma konusunda ailelerin bilinç düzeyinin eksik olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda, bu durum öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı geliştirmelerini zorlaştırabilir ve okuma alışkanlığını sürdürmelerini engelleyebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Kitaplara Ulaşım Yolları

Öğrencilerin Kitaplara Ulaşım Yolları	n	%
Satın alıyorum.	34	69,4
Kütüphaneden ödünç alıyorum.	3	6,1
Arkadaşlarımdan/tanıdıklarımdan ödünç alıyorum.	7	14,3
İnternette okuyorum.	4	8,2
Diğer	1	2,0
Toplam	49	100

Tablo 7'ye göre öğrencilerin kitaplara ulaşım yollarına bakıldığında, en yaygın kitap edinme yolunun satın alma (%69,4) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendi kitap koleksiyonlarını oluşturmayı ve istedikleri kitaba sahip olmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Arkadaşlardan/tanıdıklardan ödünç alma ise 2. sıradadır ve öğrencilerin %14,3'ünü oluşturmaktadır. Kitapları ödünç almak öğrenciler arasında yaygın bir uygulamadır ancak satın alma yolundan daha az kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Üniversite Kütüphanesi Kullanımı

Öğrencilerin Üniversite Kütüphanesi Kullanımı	n	%
Evet, düzenli olarak kullanıyorum.	1	2
Evet, ara sıra kullanıyorum.	11	22,4
Hayır, hiç kullanmıyorum.	37	75,5
Toplam	49	100

Tablo 8'e göre öğrencilerin %75,5'inin kütüphaneyi hiç kullanmadığı görülmektedir. Bu oran, öğrencilerin kütüphaneyi kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Bu tablo, öğrencilerin üniversite kütüphanesini düzenli olarak kullanma oranının düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin İdeal Okuma Ortamı Tercihleri

İdeal Okuma Ortamı Tercihleri	n	%
Ev	43	87,7
Okul	2	4,1
Kütüphane	2	4,1
Yol	2	4,1
Toplam	49	100

Tablo 9'a göre öğrencilerin en fazla tercih ettiği ortamın ev (%87,7) olduğu görülmektedir. Diğer kitap okuma ortamlarının daha az tercih edildiği görülmektedir.

Ev ortamının, sessiz, rahat ve dikkati kolaylaştıran bir ortam olması nedeniyle daha çok tercih edildiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda, okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ev ortamının önemi görülmekte, ancak kütüphanenin de bu konuda işlevsel hale getirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Kitap Seçimi

Kitap Seçimi	n	%
En çok satanlar listesi	10	20,4
Arkadaş önerisi	22	44,9
Öğretmen önerisi	4	8,2
İnternet yorumları	8	16,3
Diğer	4	10,2
Toplam	49	100

Tablo 10'a göre, öğrencilerin kitap seçiminde çeşitli kaynaklar kullandıkları ve bu kaynaklar arasında en yaygın olarak tercih edilenin arkadaş önerisi (%44,9) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kitap seçiminde en çok satanlar listesi ve internet yorumlarının da önemli bir faktör olduğu söylenebilir. En az tercih edilen kitap seçim yönteminin ise öğretmen önerisi (%8,2) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Okuma İsteği Etkenleri

Okuma İsteği	n	%
Sessiz ve rahat bir ortam	19	38,8
Kitap okuma alışkanlığı olan arkadaşlar	2	4,1
Kitabın konusunun ilgi çekici olması	28	57,1
Yazarlarla tanışma	0	0
Diğer	0	0
Toplam	49	100

Tablo 11'e göre öğrenciler, okuma isteklerinin kitabın konusunun ilgi çekici olmasıyla arttığını belirtmiştir. Öğrencilerin ilgisini çeken konulardaki kitapları okumaya daha istekli olduklarını söyleyebiliriz. Bu bağlamda, öğrencilerin kitap seçiminde öncelikli olarak içerik ve konunun önem taşıdığı görülmektedir.

Tablo 12. Kitap Okumayı Engelleyici Etkenler

Kitap Okumayı Engelleyici Etkenler	n	%
Zaman yetersizliği	11	22,4
Uygun kitap bulamama	12	24,5
Maddi olanakların yetersizliği	4	8,2
Motivasyon eksikliği	22	44,9
Toplam	49	100

Tablo 12'ye göre, öğrencilerin kitap okumasını engelleyen en önemli etkenin motivasyon eksikliği (%44,9) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik istek duymaması ve dikkatlerini farklı etkinliklere yönlendirmesi gibi kitap okumayı engelleyici etkenlerle açıklanabilir.

Tablo 13. Boş Zamanlarda Okumayı Tercih Etme

Boş Zamanlarda Okumayı Tercih Etme	n	%
Evet, her zaman okurum.	15	30,6
Bazen okurum.	29	59,2
Hayır, pek okumam.	4	8,2
Hayır, asla okumam	1	2
Toplam	49	100

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu boş zamanlarında kitap okumayı bazen (%59,2) tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin kitap okumayı boş zamanlarını değerlendirmek için bir seçenek olarak gördüğü ancak her zaman okumaya zaman ayırmadıkları ve bunun yerine farklı etkinlikleri tercih ettikleri düşünülebilir.

Tablo 14. Okuma Alışkanlığının Öğrencilik Başarısına Etkisi

Okuma Alışkanlığının Öğrencilik Başarısına Etkisi	n	%
Katkısı var.	47	95,9
Katkısı yok.	2	4,1
Toplam	49	100

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%95,9) okuma alışkanlığının öğrencilik başarısına katkı sağladığını düşünmektedir. Katkısı olmadığını düşünen öğrenci oranı (%4,1) oldukça düşüktür. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının öğrencilik başarısına olumlu etkisi olduğunu düşündükleri açıkça görülmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Oluşturma ve Sürdürme Stratejileri

Okuma Alışkanlığı Oluşturma ve Sürdürme Stratejileri	n	%
Daha fazla kitap satın alarak	4	8,2
Kütüphaneye giderek	1	2
Okumak için zaman ayırarak	2	4
Motivasyonumu arttırarak	25	51
Sosyal medyaya daha az zaman ayırarak	17	34,8
Toplam	49	100

Tablo 15'e göre, öğrencilerin okuma alışkanlığı oluşturma ve sürdürme stratejileri olarak en çok motivasyonumu arttırarak (%51) yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin günlük rutinleri arasına kitap okumayı dahil ederek okuma alışkanlığı geliştirmesinin önemi görülmektedir. Ne kadar çok kitap okunursa kitap okumaktan da o kadar keyif alınmakta ve bu da bir alışkanlık haline gelmektedir. Bu yüzden düzenli olarak okumaya zaman ayırmak ve motivasyonu yüksek tutmak önemlidir.

Tablo 16. Çevredeki İnsanların Okuma Alışkanlıkları

Çevredeki İnsanların Okuma Alışkanlıkları	n	%
Çoğu kişi kitap okuyor.	31	63,3
Yaklaşık olarak yarısı kitap okuyor.	12	24,5
Hiç okumuyorlar.	6	12,2
Toplam	49	100

Tablo 16'ya göre, öğrencilerin çevresindeki insanların çoğunun kitap okuduğu (%63,3) anlaşılmaktadır. Bu, öğrencilerin genellikle kitap okumaya önem veren bir çevrede bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin Çocuk Edebiyatına İlgi Düzeyleri

Çocuk Edebiyatına İlgi	n	%
Evet	23	47
Biraz	18	36,7
Hiç ilgim yok.	8	16,3
Toplam	49	100

Tablo 17'ye göre, öğrencilerin çocuk edebiyatına ilgi duydukları görülmektedir. Bu grupta bulunan öğrenciler, çocuk edebiyatını belirli bir düzeyde ilgi duyduğu ve çocuk edebiyatına ilişkin kitapları okuma alışkanlıklarının olduğu düşünülebilir. En düşük oranda ise hiç ilgim yok (%16,3) yanıtı verenlerin olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çocuk kitapları okumadığını ve bu alandaki gelişmeleri izlemediği söylenebilir.

Tablo 18. Çocuklara Kitap Okumayı Sevme

Çocuklara Kitap Okumayı Sevme	n	%
Evet, çok seviyorum.	18	36,7
Evet, ara sıra seviyorum.	27	55,1
Hiç sevmiyorum.	2	4,1
Bu konuda bir deneyimim yok.	2	4,1
Toplam	49	100

Tablo 18'e göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çocuklara kitap okumayı "ara sıra" sevdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çocuklara kitap okumayı sevdiği görülmektedir. Bu durum kitap okuma alışkanlığının çocukluktan itibaren gelişmesi için önemli bir potansiyel olarak yorumlanabilir. "Hiç sevmiyorum" yanıtı en az verilse de bu durum bazı öğrencilerin çocuklar için kitap okumanın önemini tam olarak kavrayamadıklarını göstermektedir.

Tablo 19. Çocuk Kitaplarına Yönelik Yeni Yayınlardan Haberdar Olma Kaynakları

Yeni Yayınlardan Haberdar Olma Kaynakları	n	%
Kitapçılarda gezerek	11	22,5
Sosyal medya platformları ve internet sitelerinden	25	51
Arkadaş önerisi	5	10,2
Takip etmiyorum.	8	16,3
Toplam	49	100

Tablo 19'a göre, öğrencilerin yeni çıkan kitaplardan haberdar olmak için en çok sosyal medya platformlarını ve internet sitelerini (%51) kullandıkları görülmektedir. Sosyal medya ve internet yazarların güncel paylaşımlarını takip etmek, kitap yorumları okumak ve yeni çıkan kitaplar hakkında bilgi edinme olanağı sağlamaktadır. Veriler teknolojinin ve internetin kitap seçimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 20. Öğrencilerin Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Değerlendirilmesi Hakkındaki Bilinç ve Farkındalıklarının Betimleyici İstatistikleri

Bilinç ve Farkındalıkları	n	%
3	1	2
4	2	4,1
5	1	2,0
6	2	4,1
7	2	4,1
8	3	6,1
9	2	4,1
11	3	6,1
12	8	16,3
13	14	28,6
14	7	14,3
15	4	8,2
Toplam	49	100

Tablo 20'de öğrencilerin çocuk edebiyatı eserlerinin değerlendirilmesi hakkındaki bilinç ve farkındalıklarını ölçmeye ilişkin 20 soru sorulmuştur. Her soruya verilen doğru cevap 1 puan olarak kabul edilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin bilinç ve farkındalıklarına ilişkin sorulan sorularda en düşük 3 en yüksek 15 puan aldıkları görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla 12-14 arasında puanlar almıştır. Bu durum öğrencilerin önemli bir kısmının orta düzey bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıkları olduğunu söyleyebiliriz.



Şekil 1. Öğrencilerin Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Değerlendirilmesi Hakkındaki Bilinç ve Farkındalıkları

Şekil 1, öğrencilerin çocuk edebiyatına ilişkin 20 farklı soruya verdikleri doğru cevap sayılarını göstermektedir. Öğrencilerin bazı konularda oldukça iyi bir bilgiye sahip olduğu, bazı konularda ise eksiklikleri olduğu görülmektedir. 12,13,19. ve 20. sorulara yüksek sayıda doğru cevap verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaba bakarak çocuk kitaplarının konusu, iyi bir çocuk kitabının sahip olması gereken özelliklere ve resimli çocuk kitaplarının sahip olması gereken özelliklerden dair daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmektedir. 6. ve 7. sorulara düşük sayıda olumlu cevap verilmiştir. Çocuk kitaplarında yer alan kahramanların olması gereken özellikler ve edebi nitelikli resimli öykü kitapları ile ilgili az bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çocuk edebiyatı hakkında genel bir bilgi düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Literatürde yer alan bulgular da mevcut sonuçlarla örtüşmektedir. Çevik ve Müldür (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmen adayları çocuk edebiyatının çeşitli yönleri hakkında bilgi sahibi ve farkındalık sahibidir. Ulusoy ve Altun (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Alan (2020), öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik bilinç geliştirdiklerini ve bu konuda farkındalık sahibi olduklarını belirtmiştir. Özözen (2014), çocuk edebiyatı dersinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve bu alandaki bilgi düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Samur (2018), çalışmasında, çocuk edebiyatı dersinin öğretmen ve adayları üzerinde bilinçlendirici bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Gönen (1993) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatı konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde literatürde, farklı alanlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Uçgun, 2010; Temizkan, 2011; Turan ve Ulutaş, 2016; Hasırcı, 2017).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada yapılan anket uygulamasında elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Öğrencilerin kitap okuma sıklığının düşük olduğu ve okumaya fazla zaman ayırmadıkları ve büyük oranda alt-orta sıklıkta okuyan okuyucu oldukları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra, sık okuyan okuyucu ve üst-orta sıklıkta okuyan okuyucu sayısının da fazla olduğu görülmüştür. Hedeflenmesi gereken sıklık “etkin okuyuculuk” tur.

Öğrencilerin günde ortalama kitap okuma sürelerine bakıldığında okuma alışkanlıklarının oldukça zayıf olduğu ve kitap okumaya yeterince zaman ayırmadıkları anlaşılmıştır. Okuma alışkanlıkları mevcut olsa da kitap okumaya ayrılan süre kısadır. Öğrencilerin tercih ettiği kitap türleri büyük çoğunlukla öykü ve romanlardan oluşmaktadır. Bilimsel kitap okuyan öğrenci sayısı azdır. Öğrencilerin yakın bir tarihte kitap okuduklarını söylenebilir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının genellikle çocukluk ve gençlik dönemlerinde başladığını göstermektedir. Bu dönemlerde kitap okuma konusunda motive etmek ve kitaplara

erişimi sağlamak, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır.

Öğrenci aile üyelerinin kitap okumaya yeterince zaman ayırmadıkları anlaşılmıştır. Bu durum ailelerde kitap okuma kültürünün zayıf olduğunu göstermektedir. Ailelerin, çocuklarının kitap okuma alışkanlığı geliştirilmesi için uygun bir ortam sağlamadığını düşündürmektedir. Öğrencilerin kitap edinmek için en yaygın olarak satın alma yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kitap satın almak, en kolay ve hızlı erişim yollarından biri olduğu için tercih edilebilir olduğu düşünülmektedir. Kütüphaneden ödünç alma, arkadaş/tanıdıklardan ödünç alma ve internetten okuma gibi farklı kitap edinme yöntemleri de mevcuttur ancak her birinin kendine özgü bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Öğrencilerin üniversite kütüphanesini düzenli olarak kullanma oranının düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler kitap okumak için en çok ev ortamını tercih etmektedirler. Bu alanın kişisel bir alan olma özelliği ile öğrencilerin dikkatleri dağılmadan kitap okumasına olanak sağladığı değerlendirilmiştir. Ancak kitap okuma için ideal ortam kişinin tercihlerine ve bulunduğu koşullara göre değişebilmektedir. Öğrencilerin kitap seçerken en yaygın olarak arkadaş önerilerini tercih ettiği görülmektedir. Bu durum arkadaş önerisinin kitap seçiminde önemli bir rol oynadığını, öğrencilerin, arkadaşlarının zevklerine ve tercihlerine önem verdiğini göstermektedir. Öğrencilerin okuma isteklerinin, kitap konusunun ilgi çekici olmasıyla arttığı görülmektedir. Bu bulgu, kitap seçiminde konunun önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin kitap okumasını engelleyen en önemli etkenin motivasyon eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik istek duymamaları ve dikkatlerini farklı etkinliklere yönlendirmeleri gibi kitap okumayı engelleyici etkenlerle açıklanabilir. Öğrencilerin çoğunlukla kitap okumayı bazen tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum kitap okumanın her zaman ilk tercih olmadığını göstermektedir. Kitap okuma kültürünün gelişmesi için daha çok çaba sarf edilmesi anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, okuma alışkanlığının öğrencilik hayatlarına katkı sağlayacağı görüşündelerdir. Kitap okumak, öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesine, eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasına ve yorumlama becerilerinin artmasına katkı sağladığı için önemlidir. Öğrenciler, okuma alışkanlığı oluşturma ve sürdürme yöntemleri olarak en çok motivasyon arttırmayı belirtmektedir. Buna göre kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesinde motivasyonun önemi anlaşılmıştır. Kitap okumak için her gün belirli bir zaman ayırmak motivasyonun sağlanmasına ve okuma alışkanlığının gelişmesine yardımcı olabilmektedir. Motivasyonu arttırmaya yönelik etkili yöntemler geliştirilerek, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve sürdürmeleri desteklenebilir.

Öğrencilerin çevresindeki insanların çoğunun kitap okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin akranlarının kitap okuduğunu görmeleri, onların da okuma alışkanlığı edinmelerini teşvik edebilmektedir. Akranlar arasında okuma üzerine yapılan sohbetler, kitap önerileri ve okuma etkinlikleri, öğrencilerin okumaya olan ilgilerini artırabilir.

Öğrencilerin çocuk edebiyatına ilgi duydukları saptanmıştır. Bu sonuç, çocuk gelişimi öğrencilerinin mesleki gelişimleri için çocuk edebiyatının önemini kavradıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, büyük çoğunluğunun çocuklara kitap okumayı ara sıra sevdikleri ve çok sevdikleri gözlemlenmektedir. Bu sonuç, çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuklarla etkileşim kurmaktan ve onlara kitap okumaktan genellikle keyif aldıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğunu ve çocuklarla çalışmaya istekli olduklarını kanıtlamaktadır.

Öğrenciler, yeni çıkan kitaplardan haberdar olma amacıyla en çok sosyal medya platformlarını ve internet sitelerini kullanmaktadır. Bu bulgu, teknolojinin günümüzde bilgi alma yöntemlerinin değişimini göstermektedir. Sosyal medya daha hızlı ve kolay bir erişim sağlamaktadır. Öğrencilerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıkları orta düzeydedir. Bu bulgu, çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıkları olduğunu ifade etmektedir. Temel bilgileri bildiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları çocuk kitaplarının konusu, iyi bir çocuk kitabının sahip olması gereken özelliklere ve resimli çocuk kitaplarının sahip olması gereken özelliklere dair daha fazla bilgi sahibi olduklarını belirtmektedir. Çocuk kitaplarında yer alan kahramanların olması gereken özellikler ve edebi nitelikli resimli öykü kitapları ile ilgili az bilgi sahibi oldukları öne çıkmaktadır. Öğrencilerin çocuk edebiyatı hakkında genel bir bilgi düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde şu öneriler sunulabilir:

- Araştırma yapılan bölüm öğrencilerine kitap okumanın sadece eğitim amaçlı olmadığı, aynı zamanda keyifli ve yararlı bir boş zaman etkinliği olduğu öğretilmelidir.
- Öğrencilerin bilimsel kitaplar ve diğer türdeki eserlere olan ilgisinin düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu tür kitaplara yönelik ilginin artırılması amacıyla çeşitli teşvik edici etkinlik ve uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.
- Üniversitede çocuk edebiyatı ile ilgili kurslar ve seminerler aracılığıyla öğrencilerin bu alana dair farkındalıklarının artırılması sağlanabilir. Çocuk edebiyatı alanındaki araştırmacıların ve yazarların bölümde konuşmalar yapmaları ve atölye çalışmaları düzenlemeleri yararlı olacaktır.
- Çağdaş ve çekici kütüphaneler, okuma salonları oluşturmak, kitap okumanın alternatif bir eğitim ve boş zaman etkinliği olma işlevini sürdürmesine yardımcı olacak, öğrencilere okuma sevgisi kazandırmada önemli bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda, bölümde bir uygulama kütüphanesi de kurulabilir. Öğrencilerin üniversite kütüphanesine, çocuk kütüphanelerine ve halk kütüphanelerine erişimi teşvik edilmelidir. Aynı zamanda öğrencilere kütüphane üyeliği ve kitap ödünç alma gibi konularda bilgi verilmelidir.

- Öğrenciler arasında kitap okuma grupları oluşturulabilir. Bu yolla öğrencilerin kitap okuması daha keyifli ve motive edici hale gelebilir.
- Üniversitede öğrenciler için kitap temalı film gösterimleri yapılabilir. Bu filmler kitap uyarlamalarından oluşabilir.
- Sosyal medya hesaplarında kitap okuma ile ilgili paylaşımlar yapılarak farkındalık oluşturulabilir.

İleri araştırmalar olarak bu çalışma farklı üniversitelerde çocuk gelişimi bölümü okuyan öğrenciler ile karşılaştırmalı yöntemle yapılabilir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği kullanılarak da tekrarlanabilir. Bu çerçevede nitel bir araştırma planlanarak, son sınıfta bulunan belirli sayıda öğrenci seçilip, belirlenen kitaplar okutulabilir ve öğrencilerin belirlenen kitapları değerlendirme düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Argan, M. T., Argan, M. ve Kurulgan, M. (2008). Kitaplara ilişkin biçimsel özelliklerin okuyucu tutumları üzerine etkisi. *Bilgi Dünyası*, 9(1), 179-206. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.333>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 3(1), 1-11.
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956. <https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M., ve Aydos, E. H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 95-108.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hacettepe Üniversitesi. (2020). *Çocuk Gelişimi Bölümü tarihçe*. <https://cge.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-17> adresinden 10.07.2024 tarihinde erişildi.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728. doi:10.17719/jisr.2017.1808
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Tekağaç Eylül Yayınları.
- Kuran, Ş. B., ve Ersözölü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.
- Özkan, N., ve Yılmaz, B. (2001). Çocuk kitaplarında dil sorunu. *Bilgi Dünyası*, 2(2), 147-168. <https://doi.org/10.15612/BD.2001.469>
- Özözen, M. (2014). Çocuk edebiyatı dersinin çocuk gelişimi programı öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences/Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 51-62.
- Samur, A. Ö. İ. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 231-243.
- Sağlam, Ö. (2009). *Harf çocuk edebiyatı çeviri kitaplarının çocuk edebiyatı açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sezer, K. (2020). Çiğdem Kaplangı'nın çocuk kitaplarının çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 246-258.
- Şimşek, T. (2014). *Çocuk edebiyatı tarihine ön söz*. *Türk Dili Dergisi*, 7(756), 15-58.

- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Uçgun, D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersi ve çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin tutumları. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* içinde (ss. 472-477). Fırat Üniversitesi. https://www.researchgate.net/publication/349440566_Sinif_Ogretmeni_Adaylarinin_Cocuk_Edebiyatı_Dersi_ve_Cocuk_Edebiyatı_Urunlerine_Iliskin_Gorusleri/citations
- Ulusoy, M. ve Altun D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206- 1221. <https://doi.org/10.17755/esosder.391811>
- Yavuzer, H. (2020), *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336.
- Yılmaz, G., ve Yılmaz, B. (2021). Eskişehir İl Halk Kütüphanesi dermesinde bulunan resimli çocuk kitaplarının fiziksel ve içerik özelliklerinin ödünç alınma üzerinde etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 353-387. <https://doi.org/10.24146/tk.955105>

EKLER

Ek-1. Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kültürleri ve 3-6 Yaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Değerlendirilmesi Hakkında Bilinç ve Farkındalıkları Anketi

Bu araştırma, ***** Üniversitesi ***** Bölümü'nde ***** ile yürütmekte olduğumuz “Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatına İlişkin Bilinç ve Farkındalıkları” başlıklı çalışma için yapılmaktadır. Bu çalışma sizlerin kitap okuma kültürünüzü ve 3-6 yaş çocuk edebiyatı eserlerinin değerlendirilmesi hakkında bilinç ve farkındalığınızı ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Anketin amacı sadece bilgi toplamaktır, bu nedenle kimlik bilgilerinizi paylaşmanıza gerek yoktur. Paylaştığınız bilgiler başka kişilerle paylaşılmayacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Anketin güvenilirliği için, lütfen her soruyu dikkatlice okuyarak sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz ve boş bırakmayınız. Anketi yanıtlamak yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

SORULAR

Okuma Kültürü

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Ne kadar sıklıkla kitap okursunuz?
 - a. Hiç okumam
 - b. 2 ayda 1 kitap ve daha az
 - c. Ayda 1 kitap
 - d. Ayda 2 kitap ve daha fazla
3. Günde ortalama kaç saat kitap okursunuz?
 - a. Hiç okumam
 - b. Günde 1 saat ve daha az
 - c. Günde birkaç saat
 - d. Günde 4 saat ve daha fazla
4. Okumak için en çok hangi kitap türünü seçersiniz?
 - a. Kitap okumam
 - b. Masal
 - c. Öykü, roman
 - d. Bilimsel kitaplar
 - e. Diğer.....

5. En son ne zaman kitap okudunuz
 - a. Hatırlamıyorum
 - b. 1 hafta önce
 - c. 1 ay önce
 - d. Okumuyorum
6. Kitap okuma alışkanlığınız hangi döneminizde başladı?
 - a. İlkokul
 - b. Lise
 - c. Üniversite
 - d. Kitap okuma alışkanlığım yok
7. Ailenizdeki kişilerin okuma alışkanlıkları hakkında genel düşünceniz nedir?
 - a. Ailemde kitap okuma alışkanlığı yaygındır.
 - b. Ailemde kitap okuma alışkanlığı çok sınırlıdır
 - c. Ailemde kitap okuma alışkanlığı yoktur.
 - d. Bu konuda bir fikre sahip değilim.
8. Okuduğunuz kitapları nasıl elde ediyorsunuz?
 - a. Satın alıyorum
 - b. Kütüphaneden ödünç alıyorum
 - c. Arkadaşlarımdan/tanıdıklarımdan ödünç alıyorum.
 - d. İnternette okuyorum
 - e. Diğer.....
 - f. Okumuyorum
9. Üniversitenin kütüphanesini kullanıyor musunuz?
 - a. Evet, düzenli olarak
 - b. Evet, ara sıra
 - c. Hayır, hiç kullanmıyorum
 - d. Kütüphanenin varlığından haberdar değilim
10. Kendinizi en rahat hissettiğiniz okuma ortamı hangisidir?
 - a. Ev
 - b. Okul
 - c. Kütüphane
 - d. Yol
 - e. Diğer.....

11. Kitap seçiminizde hangi faktörler rol oynar?
 - a. En çok satanlar listesi
 - b. Arkadaş tavsiyesi
 - c. Öğretmen tavsiyesi
 - d. İnternet yorumları
 - e. Diğer.....
12. Okuma isteğinizi ne arttırır?
 - a. Sessiz ve rahat bir ortam
 - b. Kitap okuma alışkanlığı olan arkadaşlar
 - c. Kitabın konusunun ilgi çekici olması
 - d. Yazarlarla tanışma
 - e. Diğer.....
13. Okuma zevkinizi ne engeller?
 - a. Zaman yetersizliği
 - b. Uygun kitap bulamama
 - c. Maddi imkanların yetersizliği
 - d. Motivasyon eksikliği
 - e. Diğer.....
14. Boş zamanlarınızda kitap okumayı tercih eder misiniz?
 - a. Evet, her zaman
 - b. Bazen
 - c. Hayır, pek değil
 - d. Hayır, asla
15. Okuma alışkanlığınız mevcutsa öğrencilik başarmıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Evet, çok fazla
 - b. Evet
 - c. Katkısı yok
 - d. Zararı var
16. Okuma alışkanlığınızı nasıl oluşturabilir ve sürdürebilirsiniz?
 - a. Daha fazla kitap satın alarak
 - b. Kütüphaneye giderek
 - c. Okumak için zaman ayırarak
 - d. Motivasyonumu arttırarak
 - e. Sosyal medyaya daha az zaman ayırarak
 - f. Diğer.....

17. Çevrenizdeki insanların okuma alışkanlıkları hakkında genel düşünceniz nedir?
- Çoğu kişi kitap okuyor
 - Yaklaşık olarak yarısı kitap okuyor
 - Çoğu kişi kitap okumuyor
 - Hiç okumuyorlar
 - Bu konuda bir fikre sahip değilim.
18. Çocuk edebiyatına ilginiz var mı?
- Evet, çok fazla
 - Evet
 - Biraz
 - Hiç ilgim yok
19. Çocuklara kitap okumayı sever misiniz?
- Evet, çok seviyorum
 - Evet, ara sıra
 - Hiç sevmiyorum
 - Bu konuda bir deneyimim yok
20. Çocuk kitaplarına yönelik olarak yeni çıkan yayınlardan haberdar olma kaynaklarınız nelerdir?
- Kitapçılarda gezerek
 - Sosyal medya platformları ve internet sitelerinden
 - Arkadaş tavsiyeleri
 - Diğer.....
 - Takip etmiyorum

Bilinç ve Farkındalıkları

1. Aşağıdakilerden hangisi çocuk edebiyatı türlerinden değildir?
- Roman
 - Çizgi roman
 - Masal
 - Mani
2. Çocuk edebiyatı ile ilgili hangisi doğrudur?
- Dil kullanımı hatasız olmalıdır.
 - Süslü bir anlatım biçimi kullanılmalıdır.
 - Edilgen çatılı fiiller kullanılmalıdır.
 - Yöresel deyimler kullanılmalıdır.

3. Hangisi çocuk edebiyatında bulunması gereken dış yapı özelliklerinden değildir?
 - a. Boyut
 - b. Kapak
 - c. Plan
 - d. Resim
4. Hangisi çocuk edebiyatında bulunması gereken iç yapı özelliklerinden değildir?
 - a. Kahramanlar
 - b. Dil ve anlatım
 - c. Harfler
 - d. Konu
5. Aşağıdaki özelliklerden hangisi çocuğun okuma istediğini olumsuz yönde etkilemez?
 - a. Kalitesi nedeniyle kolayca yırtılması
 - b. Kitabın kucak boy olması
 - c. Işığı çok yansıtan parlaklıkta olması
 - d. Bir sayfadaki yazıların arka sayfalardan görünmesi
6. Çocuk kitaplarında yer alan “kahramanlar” ile ilgili hangisi doğru değildir?
 - a. İdeal örnek kahramanlar olmalıdır.
 - b. Kapalı, açık, devingen ve durağan karakterler olarak sınıflandırılmıştır.
 - c. Karakterler gerçekçi olmalıdır.
 - d. Her zorluğun üstesinden sihirli güçleriyle gelen karakter olmalıdır.
7. Edebi nitelikli resimli öykü kitapları ile ilgili hangisi doğrudur?
 - a. Resim ve metin uyumlu değildir.
 - b. Sadece sözcüklerle aktarılır.
 - c. Öğretici olma kaygısı bulunur.
 - d. Çok az metin bulunur.
8. Çocuklarda yazılara ve kitaplara aşinalık kazanma dönemde gerçekleşmektedir.
 - a. Lise
 - b. Ortaokul
 - c. Okul öncesi
 - d. İlköğretim

9. Hangisi okuma türlerinden biri değildir
- Gelişimsel
 - Görevsel
 - Eleştirel
 - Zevksel
10. Aşağıdakilerden hangisi güçlü/etkin okuyucunun okuma sıklığını doğru şekilde yansıtmaktadır.
- 2 ayda 1 kitap
 - 1 ayda 2 kitap
 - 1 ayda 1 kitap
 - 1 haftada bir kitap
11. Okul öncesi çocuk kitaplarının olması gereken özelliklerdendir?
- Pelür kâğıt kullanılmalıdır.
 - Gazete kâğıdı kullanılmalıdır.
 - Parlak kuşe kâğıt kullanılmalıdır.
 - Mat renkte kâğıt kullanılmalıdır.
12. Hangisi çocuk kitaplarının konusu olamaz?
- Gezegener
 - Dostluk
 - Savaş
 - Problem çözme
13. Hangisi çocuk kitapları için konu seçimi yapılırken göz önünde bulundurulması gereken noktalardan biri değildir?
- Çocuk kitapları için seçilen konular çocukların yaşlarına uygun olmalıdır.
 - Konular, çocukların ilgilerini çekebilecek nitelikte olmalıdır.
 - İşlenen konular çocukta merak duygusu uyandırmalıdır.
 - Konu çocuğa kesinlikle bir şeyler öğretmelidir.
14. Çocuk kitaplarının boyutu ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- Kitap boyutları her zaman aynı olmalıdır.
 - Farklı yaş gruplarına hitap etmek için çeşitli kitap boyutları seçmek önemlidir.
 - Yalnızca yetişkinlerin tercihlerine göre kitap boyutları belirlenmelidir.
 - Kitap boyutları, yalnızca yayıncının maliyetine bağlı olarak değişebilir.

15. Aşağıdakilerden hangisi, çocuk dergilerinin temel türlerinden biri değildir?
- Genel çocuk dergileri
 - Ünite dergileri
 - Okul-sınıf dergileri
 - Bilimsel dergiler
16. Ünite dergileri hangi amaçla yayınlanır?
- Çocuklara belirli bir konuda derinlemesine bilgi vermek
 - Farklı türde oyunlar ve aktiviteler sunmak
 - Güncel olaylarla ilgili haberler ve bilgiler sunmak
 - Çocuklara farklı meslekleri tanıtmak
17. Birleşmiş Milletler tarafından hangi yıl Uluslararası Çocuk Yılı olarak kabul edilmiştir?
- 1948
 - 1959
 - 1969
 - 1979
18. Aşağıdakilerden hangisi, çocuk kitaplarında görsel ve yazı oranını etkileyen bir faktördür?
- Yazarın tercihi
 - Kitabın konusu
 - Kitabın basım formatı
 - Kitabın hedef yaş kitlesi
19. İyi bir çocuk kitabının sahip olması gereken özellikler aşağıdakilerden hangileridir?
- Devrik cümle kullanımı çok olmalıdır.
 - Çocuk kitaplarında açık, anlaşılır, duru ve akıcı bir dil kullanılmalıdır.
 - Kelimeler doğru anlamıyla kullanılmamalıdır.
 - Anlatım okuyucunun rahat anlayabileceği biçimde olmalıdır.
 - Yabancı sözcükler kullanılmalıdır.
- III ve IV
 - I ve III
 - I ve II
 - II ve IV
20. Hangisi çocuklara hitap eden resimli çocuk kitaplarının sahip olması gereken özelliklerden biri değildir?
- Uzman kişiler tarafından hazırlanması
 - Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olması
 - Çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun olması
 - Derin konuları ele alması



Okuma Kültürünün İnşası: Evdeki Erken Okuryazarlık Ortamı ve Ebeveynlerin Kütüphane Tutumları (Çankaya İlçesi Örneği)

Constructing a Reading Culture: The Home Literacy Environment and Parental Attitudes Toward Library Use (The Case of Çankaya District)

Özlem TOK * , Mehmet CANATAR **

ÖZET

Erken çocukluk dönemi, 0-8 yaş aralığındaki çocuklar için yaşamın en kritik ve gelişimin en hızlı gerçekleştiği evredir. Bu araştırmanın amacı, 3–6 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinlikleri ve kütüphane kullanımına yönelik tutumlarının, çocukların okuma kültürü kazanımı üzerindeki etkilerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Evde Erken Okuryazarlık ve Kütüphane Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara’nın Çankaya İlçesinde ikamet eden 389 ebeveyn oluşturmuştur. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin ev ortamında hikâye okuma, şarkı söyleme, dil oyunları oynama ve etkileşimli kitap okuma gibi okuryazarlık etkinliklerine sıklıkla yer verdiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve okuma kültürünü destekleyici davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin kütüphane kullanımına yönelik tutumları ise genel olarak olumlu olmakla birlikte, bazı ailelerde erişim ve farkındalık eksiklikleri dikkati çekmiştir. Sonuç olarak, ev ortamında gerçekleştirilen erken okuryazarlık etkinliklerinin ve ebeveynin kütüphane kullanımına yönelik tutumunun, çocukların okuma kültürü kazanımı üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, erken çocukluk döneminde ebeveyn desteğini güçlendirecek eğitim programlarının geliştirilmesi ve kütüphane hizmetlerinin ailelere daha erişilebilir hâle getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Okuma Kültürü, Çocuk Kütüphaneleri, Ebeveyn Tutumu, Etkileşimli Kitap Okuma

ABSTRACT

Early childhood, encompassing the ages of 0 to 8, represents the most critical period of life in which development occurs most rapidly. The aim of this study is to examine the impact of parents’ home-based literacy activities and their attitudes toward library use on the development of reading culture among children aged 3 to 6. This research was conducted using a quantitative survey design. As a data collection tool, the “Home-Based Early Literacy and Library Perception Scale” was developed by the researcher. The sample consisted of 389 parents residing in the Çankaya district of Ankara. The data obtained were analyzed through descriptive statistical methods. The findings indicate that parents frequently engage in literacy activities at home, such as storytelling, singing songs, playing language games, and interactive book reading. Additionally, it was observed that children developed positive attitudes toward books and exhibited behaviors supportive of a reading culture. While parents generally displayed positive attitudes toward library use, issues related to accessibility and awareness were noted in some families. In conclusion, both home-based early literacy activities and parental attitudes toward library use were found to have a significant impact on the development of children’s reading culture. Based on these findings, it is recommended that educational programs be developed to strengthen parental support in early childhood and that library services be made more accessible to families.

Keywords: Early Literacy, Reading Culture, Children’s Libraries, Parental Attitude, Interactive Book Reading

*Kütüphaneci Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, ozlem.tok@hbv.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0003-8849-4630>

**Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi, canatar@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6070-8903>

Bu araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 22.05.2023 tarihinde 1772942 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

GİRİŞ

Okuma, erken çocukluk döneminde görsel olarak başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Duyu organları aracılığıyla elde edilen sembollerin zihinde belirli işlemlerden geçirilmesiyle, metnin içeriğiyle anlam kurulması şeklinde tanımlanabilir. Okuma becerisi; dil gelişimini, zihinsel gelişimi ve düşünme yetilerini destekleyen temel bir olgudur (Eskidemir Meral ve Uçar Çabuk, 2023; Güneş, 2017; Katrancı ve Yetkin, 2019). Aynı zamanda bireyin herhangi bir konu hakkında bilgi edinmesini ve sanatsal-estetik yönünün gelişmesini sağlar. Okuma, insanlığın gelişimini mümkün kılan, sınırlarını zorlayan ve evrenselliğini destekleyen bir mücadele biçimi olarak da değerlendirilmektedir (Ungan, 2008). Okuma alışkanlığı, bireyin düzenli olarak okuma eylemini sürdürmesi ve bu eylemi yaşam biçimi haline getirmesi olarak tanımlanır (Eskidemir Meral ve Uçar Çabuk, 2023). Okuma kültürü ise, sadece okuma alışkanlığının ötesinde, bireyin okuduğu metinleri eleştirel düşünme, anlama, sorgulama ve yaşamına entegre etme becerisidir (Öztürk, 2020). Aynı zamanda bireyin yaşam boyu bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmesinde temel bir araç olarak değerlendirilmektedir (Prasetyaningtyas vd., 2024). Bu üç kavram, birbirini tamamlayan ancak farklı boyutları kapsayan süreçlerdir. Özellikle erken çocukluk dönemi, bireyin okuma kültürünün temellerinin atıldığı, dilsel, bilişsel ve duygusal gelişimin hızla gerçekleştiği kritik bir dönemdir. Bu süreçte ailelerin çocuklarına sundukları destek ve ortam, çocuğun okuma ile kuracağı ilişkinin niteliğini belirlemekte; çocukların okuma alışkanlığı edinmesinde ve bu alışkanlığı kalıcı hale getirmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Bus vd., 1995; Katrancı ve Yetkin, 2019; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bunun için ev ortamında çocuğun yaşına uygun kitapların bulunması, kişisel bir kitaplığa sahip olması, kitap okuma köşelerinin oluşturulması, ebeveynlerin çocuklarına rol model olarak kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları ve çocuklarıyla kitaplar üzerine konuşmalar yapmaları büyük önem taşımaktadır. Çocukların okuma kültürü, doğdukları ev ortamı ve ebeveynlerinin okuma tutumları ile şekillenmektedir (Altunbay ve Üstten, 2020; Er ve Bıçakçı, 2020; Genova vd., 2024; Sturges vd., 2023; Wang, 2023; Vrinda vd., 2022).

Okuma kültürünün gelişiminde kütüphaneler de önemli bir yere sahiptir. Kütüphaneler, çocuklara kitapla erken yaşta tanışma, farklı kaynaklara erişme ve nitelikli okuma deneyimleri yaşama fırsatı sunar. Ancak literatürde, okuma kültürü çalışmalarının genellikle ortaokul ve lise dönemine odaklandığı, erken çocukluk döneminin ise sınırlı sayıda çalışmada ele alındığı görülmektedir. Bu araştırma, erken çocukluk döneminde okuma kültürünün kazanılmasında ev ortamının ve kütüphane kullanımı tutumlarının etkisini incelemeye odaklanmaktadır. Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinlikleri, evdeki kitap kaynakları, çocuklara ilk kitap okunma yaşı ve ebeveynlerin kütüphane kullanma alışkanlıkları gibi faktörlerin, çocukların okuma kültürü üzerindeki etkileri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Bu çalışmada “okuma kültürü” kavramı, erken çocukluk döneminde gelişen ve evdeki okuryazarlık ortamı ile desteklenen bir süreç olarak ele alınmıştır. “Okuma Kültürünün İnşası” ifadesi ise, çocukların kitaplara maruz kalma sıklığı, favori kitapların tekrar tekrar okunması ve ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ile kütüphane gibi

toplumsal kaynakları kullanım biçimleri üzerinden şekillenen bir süreci tanımlar (Abu-Rabia ve Yaari, 2012; Chen, 2024; Georgiou vd., 2021; Lee ve Yeo, 2014; Shin ve Kim, 2008; Padlick-Field, 2011).

EBEVEYNLERİN EV ORTAMINDA ÇOCUKLARININ OKUMA KÜLTÜRÜNÜ GELİŞTİRMEK İÇİN YAPABİLECEKLERİ ETKİNLİKLER

Erken çocukluk dönemi, bireyin dil gelişimi, sosyal etkileşimi ve bilişsel yetkinliklerinin hızla şekillendiği kritik bir evredir. Bu dönemde kazanılan beceri ve alışkanlıklar, bireyin yaşam boyu sürecek öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur. Bu bağlamda, erken yaşta edinilen okuma kültürü, bireyin yalnızca teknik anlamda okuryazarlık kazanmasının ötesine geçerek kitapla kurduğu duygusal ve bilişsel ilişkiyi, okumaya yönelik tutumlarını ve okuma etkinliklerini yaşamının doğal bir parçası hâline getirme sürecini kapsar (Çetinkaya, 2004; Suna, 2006).

Okuma alışkanlığı ile okuma kültürü arasındaki temel fark, okuma alışkanlığının düzenli ve tekrarlanan bir davranışı ifade etmesine karşın; okuma kültürünün bireyin değer yargıları, kimliği ve yaşam tarzıyla bütünleşmiş çok yönlü bir edinim olmasıdır (Arıcı, 2005). Özellikle erken çocukluk döneminde bu kültürel edinimin temelleri büyük ölçüde ev ortamında atılmaktadır. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri nitelikli zaman, okuma eylemine dair olumlu tutumların gelişmesinde kritik bir rol oynar.

Planlı, anlamlı ve sürdürülebilir okuma etkinlikleri, çocukların kitapla kurduğu ilişkiyi derinleştirerek uzun vadede kalıcı bir okuma kültürü geliştirmelerine katkı sağlar. Bu doğrultuda, ev ortamında ebeveynler tarafından uygulanabilecek örnek etkinlikler, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak çeşitlendirilerek hem bilişsel hem de duygusal gelişimi destekleyebilir.

Ebeveyn-Çocuk Katılımı ve Etkileşimli Okuma Etkinliği

Ebeveynler, erken çocukluk döneminden itibaren çocuklarıyla birlikte kitap okuyarak, kitaptaki yazıları parmakla takip ederek ve hikâye anlatımı yaparak çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmelidir. Bu tür etkileşimli okuma etkinlikleri, çocukların sözel dil gelişimini, anlama becerilerini ve fonolojik farkındalıklarını desteklemektedir (Bus vd., 1995; Er ve Bıçakçı, 2020; Erdoğan, 2016; Genova vd., 2024; Grover vd., 2023; Sturges vd., 2023; Vrinda vd., 2022; Wang, 2023; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Çocuklara Model Olma

21. yüzyılda teknolojiyle iç içe büyüyen çocuklara, erken yaşlardan itibaren ebeveynlerin rol model olması büyük önem taşımaktadır. Çocuklar çevrelerini gözlemleyerek öğrenirler. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının yanında telefon ya da televizyonla ilgilenmek yerine kitap okuma etkinliklerine yönelmeleri, çocuklarına okuma kültürünü kazandırmada etkili olacaktır (Gönen vd., 2022; Kakırman Yıldız, 2016; Ugan, 2008).

Evdeki Ortam Zenginliği

Çocukların yaşam alanlarında; odalarında ya da evin herhangi bir bölümünde kitaplar ve benzeri materyallerin bulunması, karalama yapabilecekleri alanların oluşturulması ve harf bulmacaları, kelime kartları gibi eğitici materyallerle zenginleştirilmiş ortamların sunulması önemlidir. Bu tür ortamlar, çocukların erken dönem okuryazarlık gelişimlerine katkı sağlar (Altun vd., 2021; Georgiou vd., 2021).

Dil ve Sosyal Beceri Etkinlikleri

Ebeveynlerin, çocukları doğdukları andan itibaren onlarla günlük konuşmalar yapmaları, şarkılar söylemeleri, tekerlemeler ve hikâyeler okumaları dil gelişimlerini desteklemektedir. Bu tür etkinlikler, çocukların kelime hazinelerini genişletmekte ve sosyal iletişim becerilerini geliştirmektedir (Anggraini, 2021; Berk, 2013; Palupi vd., 2019; Wang, 2023; Mustonen vd., 2024; Tinti, 2018; Redig, 2018; Palupi vd., 2019).

Kütüphane ve Bilgi Merkezlerine Götürme

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kütüphane, müze, kitap fuarı gibi bilgi merkezlerini ziyaret etmeleri, çocukların sadece okuma alışkanlığı kazanmalarına değil; aynı zamanda fonolojik farkındalık, ses bilgisi ve anlama gibi temel becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Baeg, vd., 2012; Eskidemir Meral ve Uçar Çabuk, 2023; Neuman ve Moland, 2016; Lopez vd., 2016).

Kaliteli Zaman Geçirme ve Duygusal Gelişimi Destekleme

Ebeveyn-çocuk arasındaki okuma etkinlikleri, hem ilişkisel bağı güçlendirmekte hem de nitelikli zaman geçirilmeyi sağlamaktadır. Bu etkinliklerin çocuklar tarafından keyifle deneyimlenmesi önemlidir. Aynı zamanda, ebeveynlerin olumlu davranışlar sergilemeleri ve kendi stres seviyelerini kontrol etmeleri de bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından gereklidir (Reese, vd., 2010; Thomas vd., 2021).

OKUMA KÜLTÜRÜ VE KÜTÜPHANELERİN ROLÜ

Kütüphane ortamı, çocukların erken çocukluk döneminde kitaplarla tanışmalarını ve dergi, ansiklopedi, sözlük, elektronik kaynaklar gibi çeşitli materyalleri bir arada görmelerini sağlar. Aynı zamanda çocukların kütüphane ortamında kaliteli zaman geçirmelerine olanak tanıyarak, erken yaşta okuma kültürünün gelişimini destekler. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kütüphaneleri düzenli olarak ziyaret etmeleri, çocukların okuryazarlık becerileri ile güçlü bir ilişki içindedir. Bu ziyaretler, çocukları nitelikli bilgi kaynaklarıyla tanıştırmakta,

akranlarıyla birlikte kitap okuma ve etkileşim fırsatları sunarak okuma isteğini artırmakta ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca kütüphanelerin sosyal ve kültürel ortamları, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sunmaktadır (Araujo vd., 2024; Jechura vd., 2016; Oinam ve Thoidingjam, 2019; Library, Archive and Museum Research Journal, 2025, 6(2), 78-108

Semmel, 2010; Schauble vd., 2013).

Kütüphaneler, çocuklara ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve okuduğunu anlama gibi okuryazarlık becerilerini geliştiren eğlenceli ve nitelikli programlar sunar. Bu ortamlar, okuma kültürünün oluşumunu olumlu yönde etkilerken, çocukların motivasyonunu artırır ve ebeveynleriyle birlikte kaliteli zaman geçirmelerine imkân verir. Ebeveynlerin erken yaşlardan itibaren çocuklarıyla kütüphane kullanma alışkanlığı geliştirmeleri, çocukların evde de okuryazarlık becerilerini geliştirdiklerinin bir göstergesi olarak görülmektedir (Yalman, 2020; Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2020).

Erken yaşta ebeveynlerle birlikte kütüphane ziyaretleri;

- Çocukların erken yaşta kitaplarla tanışmalarını ve kütüphane ortamını keşfetmelerini,
- Okuma becerisi ve okuma kültürü kazanmalarını,
- Erken yaşta kütüphanelerde sunulan nitelikli programlardan yararlanmalarını,
- Kitap okuma konusunda çeşitli rol modellerle etkileşimde bulunmalarını sağlar (Neuman ve Celano, 2011; Williams, 2008).

Bu nedenle, erken çocuklukta kütüphanelerle tanışmak ve materyalleri keşfetmek büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte ebeveynlerin kütüphane tutumları da önemli bir rol oynamaktadır (Katrancı ve Yetkin, 2019). Kütüphanelerde düzenlenen etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, çocukların gelişimini olumlu etkiler. Ebeveynlerin bu etkinliklere erken yaşta katılmaları ve evde benzer uygulamaları sürdürmeleri, okuma kültürünün kazanımını kolaylaştırır.

Ebeveynlerin evde düzenli kitap okuma etkinlikleri, aşağıdaki becerilerin gelişimine katkı sağlar:

- Dil becerileri ve kelime hazinesi,
- Hikâyeleri anlama ve eleştirel düşünme becerileri,
- Erken okuryazarlık becerileri (harfleri tanıma, hikâyeyi tamamlama, okuduğunu anlama vb.),
- Okuma kültürü ve motivasyonları,
- Sosyal ve duygusal beceriler,
- Akademik başarı,
- İletişim kurma becerileri (Bus vd., 1995; Fletcher ve Reese, 2005; Mol ve Bus, 2011; Senechal ve LeFevre, 2002; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocukları pasif dinleyici olmaktan çıkarıp ebeveyn veya kütüphane personelinin yönlendirmesiyle aktif katılımcı yapar (Grover vd., 2023; Hsu ve Chen, 2013; Thomas vd., 2021; Velandia, 2014). Bu süreçte çocuklar bazen anlatıcı rolüne geçip sorular sormaya başlar, bu da okuma kültürünü geliştirmede önemli bir etkidir. Okuma sürecine olan ilgileri ve motivasyonları artar; böylece okuma tutumları olumlu yönde

değişir ve süreklilik kazanır. Aslan (2024) tarafından gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma müdahale programı, çocukların okuma motivasyonunda belirgin artış ve favori kitaplarına sahip olma durumunu ortaya koymuştur.

Etkileşimli kitap okuma etkinliğinin başlıca yararları:

- Çocukların okuma etkinliğine aktif katılımını sağlamak,
- Okuma sırasında heyecan ve motivasyonu artırmak,
- Okuma kültürünün gelişimine katkıda bulunmak ve olumlu tutumlar geliştirmek,
- Ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi güçlendirmektir (Mol, ve Bus, 2011; Reese ve Cox, 1999; Wasik ve Bond, 2001).

Kütüphane ortamı, erken yaşta okuma kültürü ediniminde kritik bir rol oynar. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma ve kütüphane kullanma konusunda model olmaları çocukların gelişimini destekler. Ayrıca, ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma yöntemini evde uygulaması okuma alışkanlıklarının pekişmesini sağlar. Bu süreç, çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine ve yaşam boyu öğrenmelerine zemin hazırlar. Ebeveynlerin kütüphane kullanma alışkanlıkları, çocuk gelişiminde kritik bir role sahiptir (Altunbay ve Üstten, 2020; Aslan, 2024; Cevher, 2015; Majid, 2018; Yavuzer, 1997).

Alanyazında yapılan araştırmalar, okuma kültürünü farklı boyutlarda incelemiştir (Arıcı, 2005; Balcı, 2009; Bayis, 2010; Cevher, 2015; Çetinkaya, 2004; İnan, 2005; Johnsson-Smaragdi ve Jönsson, 2007; Kaynar, 2007; Keleş, 2006; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Malhi vd., 2017; Persad, 2002; Suna, 2006). Bu çalışmalar, okuma eyleminin sadece boş zaman etkinliği olmaktan çıkıp yaşam tarzına dönüşmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, okuma kültürünün temellerinin ev ortamında ebeveynler aracılığıyla atılması gerektiği ifade edilmektedir. Okuma kültürü ile akademik başarı ve okuduğunu anlama arasındaki güçlü ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Hanedar, 2011; Katrancı ve Yetkin, 2019; Mustonen vd., 2024; Peixoto vd., 2022; Ratka-Pauler vd., 2024; Sur, 2022; Wu ve Hindman, 2025). Bu çalışmalar, değişkenlerin birbirini önemli ölçüde desteklediğini ortaya koymuştur (Aygün, 2021; Öztürk, 2020). Okuma kültürü ile kütüphane arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar ise, kütüphanelerin okuma kültürünün geliştirilmesindeki kritik rollerini vurgulamaktadır (Baeg vd., 2012; Doiron ve Asselin, 2011; Cevher, 2015; Malhi vd., 2017; Şahin vd., 2009; Şeref ve Şahin, 2022). Ebeveynlerin erken çocuklukta çocuklarıyla birlikte kütüphane kullanma tutumları ile çocukların okuma kültürü kazanması arasında güçlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, çalışmada ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin, kütüphane kullanma alışkanlıklarının, ev ortamında sahip oldukları kitap sayısının, ilk resimli kitap okunma yaşının (ebeveynleri tarafından) okuma kültürü üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda iki alt amaç belirlenmiştir:

1. Ev Ortamında Gerçekleştirilen Okuryazarlık Etkinliklerinin Çocukların Okuma Kültürü Kazanımı Üzerindeki Etkileri

- Ebeveynlerin, ev ortamında çocuklarına hikâye okuma ve anlatma etkinliklerine yönelik tutumları nasıldır?
 - Ebeveynlerin, ev ortamında çocuklarıyla birlikte dil oyunları oynama, şarkılar söyleme ve tekerlemeler kullanma etkinliklerine dair tutumları nelerdir?
 - Ebeveynlerin, ev ortamında çocuklarıyla birlikte etkileşimli kitap okuma sürecine yönelik tutumları nelerdir?
 - Ev ortamında çocuğun okuma ve kitapla ilgili tutumları nelerdir?
2. Kütüphane Kullanımına Yönelik Tutumların Çocukların Okuma Kültürü Kazanımı Üzerindeki Etkileri
- Ebeveynlerin, ev ortamı dışında çocuklarına sağladığı destek ve kaynaklar nelerdir?
 - Ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte kütüphane kullanmaya yönelik tutumları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, belirli bir evren ya da örneklemde mevcut durumun olduğu gibi betimlenmesine olanak sağlar ve bireylerin görüş, tutum ve davranışlarını geniş bir örneklem üzerinden incelemeye imkân verir (Karasar, 2007; Öztürk, 2017). Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık etkinlikleri ve kütüphane kullanımına yönelik tutumlarının çocukların okuma kültürü kazanımı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Evde Erken Okuryazarlık ve Kütüphane Algısı Ölçeği”, önceden yayımlanmış çalışmalarda geliştirilmiş ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış bir ölçektir (Tok ve Canatar, 2023). Ölçek geliştirme süreci; kapsamlı kuramsal temellendirme, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü ile içerik geçerliği sağlama, pilot uygulama, açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizlerini içermektedir. Detaylı süreç ve analiz sonuçları, Tok ve Canatar (2023) tarafından yayımlanmıştır. Bu nedenle, çalışmamızda ölçeğin kullanımı ve yorumlanması bu geçerli ve güvenilir yapı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023 yılı itibarıyla Ankara ili Çankaya ilçesinde ikamet eden ve 3–6 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynler oluşturmaktadır. Örneklem, bu evrenden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 389 ebeveynlerden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği, çok değişkenli analizlerde önerilen minimum örneklem kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve Comrey ve Lee (1992)

tarafından önerilen standartlara uygun bulunmuştur. Çankaya ilçesinin tercih edilmesinin nedeni, bölgedeki yüksek sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve çocuk kütüphanelerinin yoğunluğu ile örneklemin evreni temsil etme düzeyinin güçlendirilmesidir (Çankaya Belediyesi, 2022; Türkiye İstatistik Kurumu, 2022).

Veri Toplama Süreci

Veriler, Şubat–Nisan 2023 tarihleri arasında hem çevrimiçi (Google Forms) hem de basılı anket formları ile toplanmıştır. Katılımcılara anket öncesinde araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü onamları alınmıştır. Çevrimiçi formlarda katılımcıların sadece bir kez yanıt verebilmesi sağlanmıştır. Anketlerin dağıtımı ve toplanması sürecinde gerekli etik kurallara uyulmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. İlk aşamada betimsel analiz (ortalama, standart sapma) yapılmış, ardından ölçek maddeleri içeriklerine göre tematik analizle gruplandırılmıştır. Ölçek puanlarının normallik durumu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle değerlendirilmiş, normallik sağlanmadığı için parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Ayrıca, verilerin temsil yeteneği ve örneklem büyüklüğüne ilişkin literatür desteği ile örneklemin evreni yeterince temsil ettiği bilimsel temelde açıklanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ebeveynlerden elde edilen verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan ebeveynlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur. Ölçek içerisinde yer alan maddeler anlam ve içerik bakımından incelenerek kategorilere ayrılmıştır.

Hikâye Okuma ve Anlatma Etkinlikleri (Kategori 1)

Hikâye okuma ve anlatma etkinlikleri, erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişiminin, hayal gücünün ve bilişsel becerilerinin yapı taşlarındandır. Etkileşimli kitap okuma ya da anlatma, çocuğun dikkatinin hikâyede toplanmasını, zihninde hikâyeyi canlandırmasını sağlayarak anlatımı kolaylaştırır. Anlatılan hikâyenin materyallerle (oyun hamuru, kukla, şarkı gibi) desteklenmesi çocukların anlatım ve dil becerilerini geliştirir. Çocuk hikâye içerisine dâhil edildiği için sıkılmadan merak ederek hikâyeyi dinlemeyi sürdürür. Hikâye sonunu tamamlamalarına fırsat verme onların düşünme becerilerini ve yaratıcı düşüncelerini destekler. Bu şekilde dil becerileri de gelişir. Ev ortamında ebeveynlerin çocuklarıyla bu etkinliklerin ne kadarını yaptıklarını tespit edebilmek için ölçek içerisinde şu sorulara yer verilmiştir:

- m1 Çocuğuma gün içerisinde hikâye okurum veya anlatırım.
- m3 Okuduğum veya anlattığım hikâyeyi geliştirmek için çocuğumla oyunlar oynarım (kukla veya oyuncak hayvanlar gibi).
- m5 Hikâyeler, şiirler, oyunlar veya sözler üretirim.
- m15 Çocuğuma hikâyede ne olduğunu veya bir şeyin neden olduğunu açıklamasını isterim.
- m17 TV, film, video veya kitaplardan duyduğu hikâyeleri yeniden anlatır.
- m28 Bir kitabın sayfalarını çevirirken hikâyeyi yeniden anlatır.
- m29 Bir hikâyenin devamında ne olacağını tahmin eder. "Bu ne?" diye sorar.

Şarkı Söyleme, Tekerlemeler ve Dil Oyunları Etkinlikleri (Kategori 2)

Bu tür etkinlikler erken çocukluk dönemdeki çocukların ses bilgilisel farkındalığını, ses-ritim duygusunu, dilin yapısını öğrenme konusunda destek olur. Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan fonolojik farkındalığın temeli bu etkinliklere dayanır. Aynı zamanda bu etkinlikler çocukların hem kelime dağarcığını hem de dil becerilerini destekler. Ev ortamında ebeveynlerin çocuklarıyla bu etkinliklerin ne kadarını yaptıklarını tespit edebilmek için ölçek içerisinde şu sorulara yer verilmiştir:

- m2 Çocuğumla birlikte şarkılar veya tekerlemeler söylerim.
- m4 Çocuğumla "parmakla oynanan" şarkılar söyler veya oyunlar oynarım.
- m6 Çocuğumla birlikte ABC'leri söylerim.
- m31 Kendiliğinden kelimeler üretir veya başka bir dilde konuşuyormuş gibi yapar.

Etkileşimli Kitap Okuma ve Okuma Etkinlikleri (Kategori 3)

Ev ortamında çocukların kitap okuma etkinliklerine aktif katılımı okuma kültürlerinin gelişiminde kritik roledir. Ebeveynlerin okuma etkinlikleri sırasında sayfaları çocukların çevirmesine izin vermesi, resimleri işaret ederek okuma yapması, kelimeleri parmak ile takip edip üzerinde konuşmalar yapması çocukların yazı ve ses bilgilisel farkındalıklarını geliştirir. Ebeveynlerin okuma öncesinde ya da okuma esnasında hikâye ile ilgili çocukla karşılıklı konuşmalar yapması çocukların hem anlama hem de dil becerilerini geliştirmektedir. Ev ortamında ebeveynlerin çocuklarıyla bu etkinliklerin ne kadarını yaptıklarını tespit edebilmek için ölçek içerisinde şu sorulara yer verilmiştir:

- m7 Çocuğumla kitaplar veya yaptığımız etkinlikler hakkında karşılıklı konuşmalar yaparım.
- m8 Çocuğumdan "sayfayı çevirmesini" isterim.
- m9 Yazarın ve/veya çizerin adlarını okurum.
- m10 Okurken resimleri işaret eder ve adlandırırım.
- m11 Çocuğumdan resimleri etiketlemesini veya tanımlamasını isteriz ("Bu nedir?")

- m12 Çocuğumdan resimleri işaret etmesini isterim. (“AT__ nerede?”)
- m13 Çocuğumdan bir kelimeyi göstermesini isterim. (“Kaplan kelimesini bulabilir misiniz?”)
- m14 Çocuğumdan bir kelime okumasını isteriz. (“Bu kelime ne diyor?”)
- m23 Bir kitabın sayfalarını çevirir.
- m24 Bir hikâyenin başlığını veya kapağını okur.
- m25 Bir hikâyenin sonunda “Son” der.
- m26 Bir kitaptaki resimleri işaret eder.
- m27 Bir kitaptaki nesnelerin resimlerini etiketler.

Çocuğun Okuma İlgisi ve Kitapla İlgili Tutumları (Kategori 4)

Çocukların büyüdüğü ortamda kitap ve benzeri materyallerin bulunması, birlikte kitap okuma etkinliklerinin yapılması, çocuğun okuma esnasında hikâyeye dâhil edilmesi onların okuryazarlık becerilerini geliştirir. Kazanılmış becerilerin hayata geçirilmesi olarak görülen bazı davranışlar arasında çocuğun kendi kendine okuyormuş gibi yapması, oyunlarının arasına kitapları dâhil etmesi, kendisine kitap okunmasını istemesi yer almaktadır. Bu tür davranışlar çocuğun okuma kültürünün gelişiminde olumlu etkileri vardır. Ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliklerine katılan çocukların bu etkinliklerden hoşlanması ve dikkatini toplaması okuma alışkanlıklarının kazanımı için önemlidir. Kitaba karşı meraklı davranışlar sergileyen çocukların öğrenmeye olan ilgileri de gelişmektedir. Ev ortamında ebeveynlerin çocuklarıyla bu etkinliklerin ne kadarını yaptıklarını tespit edebilmek için ölçek içerisinde şu sorulara yer verilmiştir:

- m16 Kendi kendine kitap okur veya bakar.
- m18 Kitap okuyormuş gibi yapar.
- m19 Sizden ona kitap okumanızı ister.
- m20 Birisi okurken sessizce dinler.
- m21 Okumaktan hoşlanır (okurken ayrılmaya çalışmaz).
- m22 Kitaplara, işaretlere veya diğer basılı materyallere bakarken “Bu ne?” diye sorar.

Ebeveynin Sağladığı Destek ve Kaynaklar (Kategori 5)

Ebeveynlerin ev ortamında ya da gittikleri ortamda kitap, dergi vb materyaller sağlaması, kütüphane ve diğer kültür (müze, kitap fuarları vb.) merkezlerine götürmesi çocuklarının okuryazarlık gelişimini destekler. Bu tür ortamlar ya da kaynaklar çocukların okuma tecrübelerini zenginleştirir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte eğitici video, tv programı ya da film izlemeleri öğrenme süreçlerini geliştirir. Ebeveynin sağladığı destek ve kaynaklar arasında; çocuğun ev ortamındaki kitap sayısı, favori kitabının olup olmaması, çocuğun resimli kitaplarla kaç yaşında (ayında) tanıştığı gibi faktörler de yer alır. Ev ortamında ebeveynlerin çocuklarıyla bu

etkinliklerin ne kadarını yaptıklarını tespit edebilmek için ölçek içerisinde şu sorulara yer verilmiştir:

- m32 Çocuğunuza bir kitap veya dergi hediye ettiniz mi?
- m33 Çocuğunuzu bir kütüphaneyi ziyarete götürdünüz mü?
- m34 Özel şeyler öğrenmesi için çocuğunuzu müzeye, hayvanat bahçesine veya toplumdaki diğer kültür merkezlerine götürdünüz mü?
- m35 Çocuğunuz için eve öğrenme materyalleri getirmek (kitaplar, kasetler, bulmacalar, videolar).
- m36 Çocuğunuzla birlikte eğitici bir TV programı veya videosu izlediniz mi?

Araştırmada, ebeveynlerin ev ortamında günlük olarak gerçekleştirdikleri etkinlikler beş kategori altında değerlendirilerek tablo 1’de gösterilmiştir.

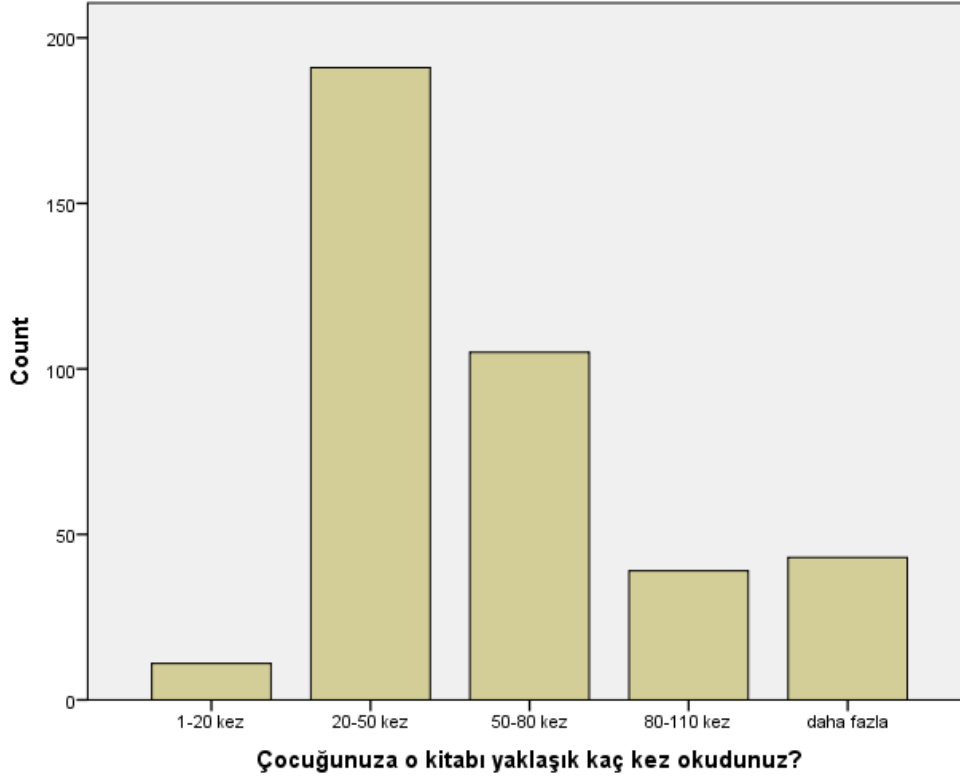
Tablo 1. Ev Ortamında Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık Etkinlikleri: Tanımlayıcı İstatistikler

Kategori	Kategori Adı	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Kategori1	Hikâye Okuma ve Anlatma Etkinlikleri	389	1,00	4,00	2,90	0,56
Kategori2	Şarkı Söyleme, Tekerlemeler ve Dil Oyunları Etkinlikleri	389	1,25	4,00	2,96	0,57
Kategori3	Etkileşimli Kitap Okuma ve Okuma Etkinlikleri	389	1,08	4,00	3,04	0,50
Kategori4	Çocuğun Okuma İlgisi ve Kitapla İlgili Tutumları	389	1,00	4,00	3,28	0,58
Kategori5	Ebeveynin Sağladığı Destek ve Kaynaklar	389	1,00	4,00	3,03	0,61

Tabloya bakıldığında en yüksek ortalamanın ($X = 3,28$; $SS = 0,58$) Kategori 4 (Çocuğun Okuma İlgisi ve Kitapla İlgili Tutumları)’te olduğu, en düşük ortalamanın ($X = 2,90$; $SS = 0,56$) ise Kategori1 (Hikâye Okuma ve Anlatma Etkinlikleri)’de olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, çocukların okuma sürecine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ve tutumların gelişiminin ebeveynler tarafından desteklendiğini göstermektedir.

Kategorilere ilişkin ortalama değerlerin 2,90 ile 3.28 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin çocuklarının okuma kültürünü geliştirmede genel olarak orta düzeyde destek olduklarını ortaya koymaktadır.

Şekil 1, çocukların favori kitaplarının okuma sıklığını göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarına favori kitaplarını kaç kez okuduklarına dair dağılımı görsel olarak sunan bu grafik, okuma alışkanlıklarının sıklığına ilişkin önemli bilgiler vermektedir.



Şekil 1. Favori Kitabın Okunma Sıklığı

Grafikten görüldüğü üzere, ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuğunun favori kitabını 20-50 kez (n: yaklaşık olarak 200 ebeveyn) okuduğunu ifade etmektedir. Bu durumu 50-80 kez ve daha fazla okuyan ebeveynler takip etmektedir. Yaklaşık olarak 20 ebeveyn çocuğuna favori kitabını 1-20 kez okuduğunu belirtmiştir. Aynı kitabın defalarca okunması, çocuğun en sevdiği hikâyeyi tekrar tekrar dinlemek istemesi okuma alışkanlığı kazanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bir kitabın defalarca (tekrarlanarak) *okunması okuryazarlık gelişimi açısından önemli bir unsurdur.

Tekrarlı okuma deneyimleri çocuğun okuma sevgisinin ve alışkanlığının (kültürünün) oluşmasında özellikle de hikâyeye yönelik olumlu tutum sergilemesinde önemli roldedir. Söz konusu bu durum, ebeveynlerin ev ortamında çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmekle kalmayıp, hikâyeye duygusal bağ kurma ve anlam çıkarımlarında bulunmalarına destek olmaktadır. Böylelikle de erken yaşta okuma kültürünün gelişimi sağlanmaktadır.

Bu araştırmada çocukların kitaplarla olan ilişkilerine dair ebeveyn gözlemleri önemli bir veri kaynağı olarak

* Bu bulgular, çocukların sevdikleri kitabı defalarca dinlemek istediklerini ve ebeveynlerinin de çocuklarının bu isteklerini genel olarak karşıladıklarını göstermektedir. Aynı kitabın defalarca okunması, çocuğun hikâyeyi tanınmasını, kelime dağarcığının gelişmesini, anlatma becerilerinin gelişmesini ve hikâye ile ilgili yorumlar yapmasını sağlama açısından okuma kültürünün temellerini sağlamlaştıran önemli adımlardır (Sulzby, 1985; Senechal ve LeFevre, 2002).

değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, çocukların kitaplara yönelik bireysel tercihleri ve okuma alışkanlıklarının bir göstergesi olabilecek “favori kitap” kavramı da incelenmiştir. Aşağıda, ebeveynlerin çocuklarının favori bir kitabının olup olmadığına dair yanıtlarının dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2. Ebeveynlerin Çocuklarının Favori Kitabının Olup Olmama Durum Dağılımı

Çocuğunuzun Favori Kitabı Var mı?	f	%
Evet	368	94,6
Hayır	21	5,4
Toplam	389	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların %94,6’sı (n: 368 ebeveyn) çocuklarının favori bir kitabı olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerden yalnızca 5,4’ü (n: 21 ebeveyn) çocuğunun favori bir kitabının olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, çocukların belirli kitaplara yönelik tercih geliştirdiğini ve tekrar eden okuma davranışlarının yaygın olabileceğini düşündürmektedir. Favori kitapların varlığı, çocukların okuma süreçleriyle duygusal bağ kurduğuna dair dolaylı bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç kategori 4 olarak adlandırılan “Çocuğun Okuma ve Kitapla İlgili Tutumları” nı olumlu yönde etkiler.

Ev ortamında gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin yalnızca birlikte zaman geçirme amacı taşımadığı, aynı zamanda çocukların okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Favori kitapların tekrar tekrar okunması, çocukların anlatım, dil becerileri ve edebi farkındalıklarının gelişimine katkı sağlayabilir. Ancak bu tür çıkarımların daha doğrudan gözlem veya uzunlamasına çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Ev ortamında çocukların sahip oldukları kitap sayısı (kendilerine ait kitaplık ya da kütüphanelerinin olması) ile kategori 5 olan “Ebeveynin Sağladığı Destek ve Kaynaklar” arasındaki ilişkiyi incelenmek için ilk olarak elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Hem Kolmogorov–Smirnov hem de Shapiro–Wilk testlerinin anlamlılık değerinin $p < .005$ olması verilerin normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir. Bu nedenle kitap sayısı grupları ile kategori 5 ortalamaları karşılaştırılmak için Kruskal–Wallis H testi yapılarak Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ev Ortamında Çocukların Sahip Olduğu Kitap Sayısı ile Ebeveynlerin Çocuğuna Sağladığı Destek ve Kaynaklar Puanlarının Sıra Ortalamaları

Çocuğun Sahip Olduğu Kitap Sayısı	n	Sıra Ortalamaları(Mean Rank)
1–20 kitap	53	123,96
21–40 kitap	75	177,15
41–60 kitap	80	221,69
61–80 kitap	75	195,52
Daha fazla	106	222,63
Toplam	389	

Tablo içerisinde yer alan sıra ortalamaları, çocukların ev ortamında sahip oldukları kitap sayısı ile ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları okuma desteği ve kaynaklar arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Elde edilen veriler, kitap sayısının artmasıyla birlikte ebeveynlerin sağladığı destek ve kaynakların seviyesinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Özellikle 41-60 kitap (221,69 sıra ortalaması) ve daha fazla kitaba sahip olan çocukların ebeveynleri en yüksek sıra ortalamasına (222,63 sıra ortalaması) sahiptir. Söz konusu bu durum kitap sayısı fazla olan çocukların okuma kültürlerini destekleyen kaynaklara ve ebeveynlerinin olumlu yönlendirmelerine daha fazla maruz kaldıklarını göstermektedir.

Ev ortamındaki çocuk kitaplarının sayısı arttıkça ebeveynlerin Tema 5 kapsamında (ebeveynin sağladığı destek ve kaynaklar) verdikleri yanıtların puan ortalamaları da artmaktadır. En düşük sıra ortalaması 1–20 kitap grubuna (sıra ortalaması: 123,96) aitken, en yüksek ortalamalar 41–60 kitap (sıra ortalaması: 221,69) ve “daha fazla” kitap (sıra ortalaması: 222,63) gruplarında gözlenmiştir. Bu durum, evde daha fazla çocuk kitabı bulunduran ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık gelişimini destekleme açısından daha etkin kaynak ve destek sağladıklarını göstermektedir.

Bu bulgular, ev ortamında kitap sayısı ve çeşitliliği fazla olan ebeveynlerin çocuklarının okuma kültürünü desteklemeye yönelik daha fazla davranış sergilediklerini oraya koymaktadır. Kitap sayısının fiziki olarak fazla olmasının ebeveynlerin ev ortamında çocuklarına nitelikli okuma ortamı sağladıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda erken yaşta kitap ile tanışan ve ev ortamında kendine ait kitaplarının olması çocukların ebeveynlerinin bu konuda bilinçli oldukları ve çocuklarının erken yaşta okuma kültürü kazanma konusunda desteklerini göstermektedir.

Ev ortamında çocukların sahip olduğu kitap sayısı ile ebeveynlerin çocuğuna sağladığı destek ve kaynak puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı farklar olması, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Evde Buluna Kitap Sayısı ile Ebeveyn Desteği Arasındaki Farklılıkların Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar Arası Karşılaştırma	p-değeri	Anlamlı-Anlamlı Değil (Bonferroni, $\alpha = 0.0083$)
1.Grup-2.Grup	0.007	Anlamlı
1.Grup-3.Grup	0.000	Anlamlı
1.Grup-4.Grup	0.000	Anlamlı
2.Grup-3.Grup	0.011	Anlamlı Değil
2.Grup-4.Grup	0.337	Anlamlı Değil
3.Grup-4.Grup	0.145	Anlamlı Değil

Tablo 4’de gösterilen sıra ortalamaları, ebeveynlerin çocuklarına sağladığı destek ve kaynak arttıkça çocukların ev ortamında sahip oldukları kitap sayısının da paralel olarak arttığını göstermektedir. Bu durumu destelemek ve gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi sonucu $\alpha = 0.0083$ olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, 1. Grup (1-20 kitap) ile diğer gruplar arasında (2. Grup, 3. Grup ve 4. Grup) anlamlı farklar ($p < 0.0083$) olduğu görülmüştür. Söz konusu bu durum, az kitaba sahip olan çocukların ebeveynlerinin sağladığı destek ve kaynakların oranının da düşük olduğunu göstermektedir. 2. Grup (21-40 kitap) ile 3. ve 4. Grup arasında (41-60 kitap ve 61-80 kitap) yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklar ($p > 0.0083$) bulunmamıştır.

Tespit edilen bulgular ev ortamında çocuğun sahip olduğu kitap sayısının 40 ve üzerinde olması ebeveynlerin çocuklarına sunduğu destek ve kaynaklar seviyesinin anlamlı bir biçimde arttığını göstermiştir. 40 ve üzerinde (41-60, 61-80 ve daha fazla kitap) kitaba sahip çocukların ebeveyn destek ve kaynak düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına okuma kültürü kazandırması için nicelikten daha çok niteliksel ortam oluşturması gerektiği olarak yorumlanabilir. Ev ortamında çocuğa oluşturulan kitaplık ya da kütüphanenin yanında ebeveynlerin deneyimleri, kitap okuma etkinliklerinin niteliği ve etkileşimli kitap okuma uygulamaları yapmalarının önemi vurgulanmaktadır.

Tablo 5. İlk Resimli Kitap Okuma Yaşı ile Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri (Kategori 3) Arasındaki İlişki

İlk Resimli Kitapla Tanışma Yaşı	n	Sıra Ortalaması
0-6 ay	114	215,75
6-12 ay	65	195,08
1-2 yaş	117	179,94
2-3 yaş	79	195,70
3-4 yaş	12	139,71
4-5 yaş	2	194,25
Toplam	389	

Not: Kruskal-Wallis testi sonucu anlamlı bulunmamıştır ($H = 8,91$, $sd = 5$, $p = .113$).

Tablo 5'e bakıldığında çocukların ilk resimli kitap ile tanışma yaşı küçüldükçe ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde artış olduğu görülmektedir. Bilhassa da 0-6 ay grubunda (sıra ortalaması: 215, 75) yer alan çocukların ebeveynlerinin bu tür etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. 0-6 ay aralığında ilk resimli kitap ile tanışan çocuklar ile 1 yaş ve sonrasında tanışan çocuklar arasındaki fark belirgin bir şekildedir. Söz konusu bu durum erken yaşta resimli kitap ile tanışan çocukların daha fazla etkileşimli kitap okuma etkinliğine katıldığını düşündürmektedir. 1-2 yaş sonrasında ilk resimli kitap ile tanışan çocukların ebeveynleriyle etkileşimli kitap okuma arasındaki ilişki de belirgin bir şekilde düştüğü (179,94) gözlemlenmektedir. Özellikle de 3-4 yaş grubunda ortalamalar en düşük seviyeye gelmiştir (139,71).

Elde edilen bu bulgular, kitap ile erken yaşta tanışan çocukların ev ortamında okuma kültür seviyelerinde olumlu katkı sağladığı, bilhassa da etkileşimli kitap okuma etkinliği gibi ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiyi destekleyen etkinliklerin sıklığını arttırdığını düşündürmektedir.

Ebeveynlerin mezuniyet seviyelerine göre çocukların ev ortamında okuma kültürünün gelişimini destekleyen

etkinlikler (5 farklı kategori) arasında farklılık olup olmadığını test edebilmek için Kruskall Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 6. Ebeveyn Mezuniyet Durumuna Göre Çocukların Okuma Kültürünü Destekleyen Etkinlikler Arasındaki Farklılıkların Kruskall Wallis Test Sonuçları

Kategori	Ki-kare (H)	Sd (df)	p-değeri	Anlamlı (Evet/Hayır)
Kategori1_ort	10,373	4	0,035	Evet
Kategori2_ort	4,061	4	0,398	Hayır
Kategori3_ort	4,116	4	0,390	Hayır
Kategori4_ort	5,505	4	0,239	Hayır
Kategori5_ort	6,081		0,193	Hayır

Kruskall Wallis test sonucuna göre, 5 kategori içerisinde sadece “Hikâye Okuma ve Anlatma Etkinlikleri” (Kategori 1) puanlarında ebeveynlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur (H: 10,373; sd: 4; p: 0.035). bu durum ebeveynlerin mezuniyet durumlarının çocuklarına hikâye okuma ve anlatma etkinliklerinin sıklıkları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. “Şarkılar, Tekerlemeler ve Dil Oyunları (Kategori 2), Etkileşimli Kitap Okuma (Kategori 3), Çocuğun Kitapla İlgili Tutumu (Kategori 4), Ebeveynin Sağladığı Destek ve Kaynaklar (Kategori 5)” kategorilerinde ebeveynlerin mezuniyet durumlarının anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgular ebeveynlerin mezuniyet durumlarının ev ortamındaki okuma kültürü destekleme konusunda bir etkisinin olmadığı yalnızca hikâye okuma ve anlatma etkinliklerinde bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Söz konusu bu durum örneklem grubunun (Çankaya İlçesinin) eğitim seviyesinin toplumun genelinde yüksek olması olarak yorumlanabilir.

Tablo 7. Ebeveyn Mezuniyet Durumuna Göre Tema Puan Ortalamaları

Mezuniyet Durumunuz		Tema1_ort	Tema2_ort	Tema3_ort	Tema4_ort	Tema5_ort
İlkokul-ortaokul	Mean	3,1429	3,2500	3,4615	3,1667	2,8667
	Std. Deviation	,14286	,25000	,53294	,44096	,57735
Lise	Mean	2,4206	2,7361	2,8504	2,9352	2,8222
	Std. Deviation	,92254	,78343	,89531	,80468	,71254
Üniversite	Mean	2,8862	2,9508	3,0321	3,2949	3,0014
	Std. Deviation	,53904	,54799	,47752	,57557	,61611
Yükseklisans	Mean	3,0388	3,0214	3,0978	3,3119	3,1743
	Std. Deviation	,45626	,55779	,44468	,53079	,52961
Doktora	Mean	3,1905	3,3333	3,2564	3,6111	3,3333
	Std. Deviation	,95119	1,15470	,82251	,67358	,61101
Genel Ortalama	Mean	2,8964	2,9589	3,0405	3,2828	3,0257
	Std. Deviation	,56091	,56724	,50207	,58279	,60883

Tablo 7’de araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim seviyesi bakımından ev ortamında çocuklarıyla birlikte günlük yaşantılarında gerçekleştirdikleri okuma kültürünü destekleyen etkinlikler beş kategoride ortalamaları karşılaştırılmıştır. Kategoriler açısından elde edilen tüm bulgular şu şekilde özetlenmiştir:

Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların okuma kültürünü destekleme etkinliklerinin nitelik ve sıklık bakımından etkili olduğunu göstermektedir. Bilhassa da yükseköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarına daha fazla kitap okuma ve anlatma eğiliminde oldukları, ev ortamında daha fazla kaynak sağladıkları ve bunların sonucu olarak bu ebeveynlerin çocuklarının okuma ilgisinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların okuma kültürü üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Çocuğun Okuma Tutumları ile Favori Kitaba Sahip Olma Durumu

Kategori4 Maddeleri	Değerlendirme	Favori Kitabı Var (n/%)	Favori Kitabı Yok (n/%)	Toplam
m16 Kendi kendine kitap okur veya bakar.	Genellikle	161 (43,8%)	7 (33,3%)	168 (43,2%)
	Bazen	131 (35,6%)	6 (28,6%)	137 (35,2%)
	Çok az	59 (16,0%)	4 (19,0%)	63 (16,2%)
	Hiçbir Zaman	17 (4,6%)	4 (19,0%)	21 (5,4%)
m18 Kitap okuyormuş gibi yapar.	Genellikle	155 (42,1%)	5 (23,8%)	160 (41,1%)
	Bazen	104 (28,3%)	8 (38,1%)	112 (28,8%)
	Çok az	77 (20,9%)	6 (28,6%)	83 (21,3%)
	Hiçbir Zaman	32 (8,7%)	2 (9,5%)	34 (8,7%)
m19 Sizden ona kitap okumanızı ister.	Genellikle	220 (59,8%)	8 (38,1%)	228 (58,6%)
	Bazen	98 (26,6%)	6 (28,6%)	104 (26,7%)
	Çok az	42 (11,4%)	4 (19,0%)	46 (11,8%)
	Hiçbir Zaman	8 (2,2%)	3 (14,3%)	11 (2,8%)
m20 Birisi okurken sessizce dinler.	Genellikle	217 (59,0%)	5 (23,8%)	222 (57,%)
	Bazen	87 (23,6%)	7 (33,3%)	94 (24,2%)
	Çok az	51 (13,9%)	6 (28,6%)	57 (14,7%)
	Hiçbir Zaman	13 (3,5%)	3 (14,3%)	16 (4,1%)
m21 Okumaktan hoşlanır (okurken ayrılmaya çalışmaz).	Genellikle	205 (55,7%)	4 (19,0%)	209 (53,7%)
	Bazen	81 (22,0%)	9 (42,9%)	90 (23,1%)
	Çok az	63 (17,1%)	2 (9,5%)	65 (16,7%)
	Hiçbir Zaman	19 (5,2%)	6 (28,6%)	25 (6,4%)
m22 Kitaplara, işaretlere veya diğer basılı materyallere bakarken “Bu ne?” diye sorar.	Genellikle	245 (66,6%)	11 (52,4%)	256 (65,8%)
	Bazen	79 (21,5%)	7 (33,3%)	86 (22,1%)
	Çok az	36 (9,8%)	3 (14,3%)	39 (10,0%)
	Hiçbir Zaman	8 (2,2%)	0 (0,0%)	8 (2,1%)

Bulgulara göre, favori kitaba sahip olan çocukların okumaya karşı tutum ve davranışlarının olumlu olduğu, kitaplara karşı ilgili oldukları dikkat çekmektedir. Bir çocuğun favori kitabının olması kitaplara olan ilişkisini kuvvetlendirmekte, kitaba karşı olumlu davranışlar sergiledikleri görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, favori kitabı olan çocukların[†] favori kitabı olmayan çocuklara göre;

[†] Çocukların favori kitaplarının olması kitaplara duygusal bağ kurmasını, kitap okuma etkileşimlerinin artmasını, okuma sürecinden keyif almalarını kolaylaştırmaktadır. Literatürde de kitaplara karşı ilginin artması ve okuma kültürünün gelişmesi için bu tür durumların yaşanması gerektiği vurgulanmaktadır (Bus, Van IJendoorn ve Pellegrini, 1995). Aynı zamanda erken okuryazarlık literatüründe, çocukların favori kitaplarının olmasının; bilişsel gelişimi, dikkat sürelerini ve okuma motivasyonlarını arttırdığı sürekli vurgulanmaktadır.

- Kendi kendine kitap okur veya bakar.
- Kitap okuyormuş gibi yapar.
- Sizden ona kitap okumanızı ister.
- Birisi okurken sessizce dinler.
- Okumaktan hoşlanır (okurken ayrılmaya çalışmaz).
- Kitaplara, işaretlere veya diğer basılı materyallere bakarken “Bu ne?” diye sorar gibi maddelere yönelik sıklıklarının “genellikle” olması favori kitabın çocuğun bağımsız kitap etkileşimini arttırdığı görülmüştür.

Elde edilen bu bulgular sonucunda favori kitabı olan çocukların; daha sık bağımsız olarak kitap etkileşimleri yaşadıkları, kitabı sahiplenme ve oyunlaştırarak (taklit ederek) öğrenme yolunu tercih ettikleri, çocukların okuma isteklerini arttırdığı, okuma yapılırken dikkat ve ilgi gösterdikleri, okuma etkinliklerinden keyif aldıkları, kitaplara karşı merak ve ilgili olduklarına yönelik çıkarımlarda bulunulabilir. Tüm bu süreç çocuğun okuma kültürünün gelişmesi açısından önemlidir.

Tablo 9. Çocuğa Favori Kitabının Okunma Sıklığına Göre Kategori 1 (Okuma ve Hikâye Anlatma Etkinlikleri) Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	10,007	4	2,502	8,572	,000
Gruplar İçi	112,066	384	,292		
Toplam	122,073	388			

Tablo 9’da ebeveynlerin çocuklarına favori kitaplarını okuma sıklıkları ile okuma ve hikâye anlatma etkinlikleri arasındaki fark tek yönlü varyans analizi olan ANOVA testi ile gösterilmiştir.

Gruplar arasında değerin $F(4,384) = 8,572$ ve $p < 0.05$ ($p < ,000$) olması istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bu veri, çocuklarına favori kitabını sık okuyan ebeveynlerin hikâye okuma ve anlatma etkinliklerini daha yoğun bir biçimde gerçekleştirdiklerini gösterir. Bu durum, favori kitabın ebeveynler tarafından tekrar tekrar (sık sık) okunmasının çocukların hem okuma ilgilerini hem de ebeveyn-çocuk etkileşimli etkinliklerini artırır.

Tablo 9’da gruplar arasında anlamlı farkların olması bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek aynı zamanda “Çocuğa favori kitabının okunma sıklığı, evde uygulanan okuma ve hikâye anlatma etkinlikleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?” araştırma sorusunu değerlendirmek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve Tablo 10 ‘da gösterilmiştir.

Bu bağlamda çocukların favori kitaplarının olması okuma kültürü gelişiminin merkezinde yer almaktadır.

Tablo 10. Çocuğa Favori Kitabının Okunma Sıklığına Göre Kategori 1 (Okuma ve Hikâye Anlatma Etkinlikleri) Ortalama Puanlarının Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Gruplar Arası Karşılaştırma	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p	Anlamlılık
20-50 kez – 50-80 kez	-,33641	,06563	,000	Anlamlı
20-50 kez – daha fazla	-,30854	,09119	,007	Anlamlı
50-80 kez – 20-50 kez	,33641	,06563	,000	Anlamlı
daha fazla – 20-50 kez	,30854	,09119	,007	Anlamlı

Not: $p>0,05$ olan grup karşılaştırmaları gösterilmemiştir.

Tabloda istatistiksel olarak anlamlı farklar olan gruplar gösterilmiştir. 20-50 kez okunma ile 50-80 kez okunma arasında ve 20-50 kez okunma ile daha fazla (80 ve üzeri) okunma arasında anlamlı farkların olması, 50-80 kez ve daha fazla okunma grubundaki çocukların ebeveynlerinin okuma ve hikâye anlatma etkinliklerini daha sık gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu nitelikli olarak yapılan hikâye okuma etkinliklerinin sunucunda verimli olacağını, çocukların okuma kültürlerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu farklar okunma sıklığının sadece niceliksel olarak çocukla geçirilen zamanın değil aynı zamanda nitelikli zaman geçirmeyi de etkilediğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte erken yaşta; gerçekleştirdikleri etkinliklerin ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının çocukların okuma kültürü kazanımı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir. Aynı zamanda bulgular, “hikâye okuma ve anlatma etkinliklerinin, şarkılar ve dil oyunları kullanımının, etkileşimli kitap okuma pratiklerinin ve çocuğun kitaplara yönelik tutumlarının” okuma kültürüyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların kitapla ilişkili tutumları, favori kitaba sahip olma ve olmama durumları, ebeveyn tarafından favori kitabın okunma sıklığı, çocukların resimli kitaplarla tanışma yaşları (aylarının) gibi değişkenlerin ev ortamında okuma kültürü kazandırma uygulamalarıyla anlamlı bir biçimde ilişkili bulunmuştur.

Kategori 1: Hikâye Okuma ve Anlatma Etkinlikleri

Ebeveynlerin genel olarak hikâye okuma ve anlatma etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Bu kategori içerisinde yer alan maddelerin genel ortalamalarının yüksek olması, ebeveynlerin ev ortamında çocuklarıyla birlikte düzenli olarak kitap okuma etkinliklerini benimsediklerini ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan erken yaşta ebeveyn-çocuk etkileşimli okumaların çocukların hem dil hem de bilişsel

becerilerini geliştirdiği yönündedir (Er ve Bıçakçı, 2020; Genova vd., 2024; Sturges vd., 2023; Vrinda vd., 2022; Wang, 2023). Berk'in (2013) vurguladığı gibi çocukların beyin gelişimini desteklemek için çocukların doğumdan hemen sonra kitapla tanıştırılması ve ebeveynlerin düzenli okumalar yapması gerekmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okumalar yapmasının çocukların konuşma dilinden yazı diline geçişini kolaylaştırdığı, ilköğretim dönemindeki hazırlık sürecini hızlandığı ve dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Mustonen vd., 2024; Peixoto vd., 2022; Ratka-Pauler vd., 2024; Wu ve Hindman, 2025). Bu doğrultuda araştırma bulgularımız, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte ev ortamında sık olarak hikâye okuma ve anlatma etkinlikleri gerçekleştirdikleri, bu etkinliklerin çocukların okuma ilgisini ve kültürünü geliştirdiğini desteklemektedir.

Kategori 2: Şarkı, Tekerleme ve Dil Oyunları Etkinlikleri

Ebeveynler günlük yaşantılarında çocuklarıyla dil oyunları oynama, şarkılar ve tekerlemeler söyleme gibi etkinlikleri sık kullanmaktadır. Araştırmada yer alan bu etkinliklere yönelik maddelerin ortalama değerleri de yüksektir. Bu alanda yapılan araştırmalar ninniler, tekerlemeler, şarkılar ve dil oyunlarının çocukların dil gelişimlerini desteklediğini vurgulamaktadır. Uluslararası araştırmalarda “ninnilerin, şarkıların erken yaştaki çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirdiği, okuma-yazma hazırlık sürecini hızlandığı” vurgulanmaktadır (Anggraini, 2021; Palupi vd., 2019; Redig, 2018; Tinti, 2018). Ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli olarak bu tür etkinlikleri gerçekleştirmesi çocukların fonolojik farkındalık, iletişim ve dil becerilerini geliştirmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli şarkı söylemesi, tekerleme ezberlemesi ve dil oyunları oynaması çocukların okuryazarlık gelişimini destekleyen önemli uygulamalardır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin bu kategoriden aldıkları ortalamalar diğer kategorilere göre düşük kalmıştır. Ebeveynlerin bu etkinlikleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirmelerinin gelişimleri açısından önemi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Ebeveynlere bu konuda sunulan öneriler şu şekildedir:

- Günlük etkinliklere, konuşmalara şarkılar, tekerlemeler ve parmak oyunları eklemeleri gerekmektedir.
- Çocuklarıyla birlikte ABC şarkıları söyleyerek harf farkındalıklarını arttırmalıdır.
- Kelime üretme ve dil oyunları ile çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeliler.
- Şarkı ve tekerlemeleri oyunlar ile eğlenceli hale getirerek çocukların katılımını arttırmaları gerekmektedir.

Kategori 3: Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerine yönelik birçok ebeveynin görüşleri olumlu yöndedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin genel olarak çocuklarını okumaya dahil ettiklerini göstermektedir. Literatürde

etkileşimli kitap okumaya yönelik çalışmalar, birlikte okuma yaparken çocuğu sürece dahil etmenin öğrenme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda okuma esnasında soru-cevaplar yapılması ve resimlere yönelik sohbetler yapılması çocukların hem anlatım hem de anlama becerilerini geliştirdiği bildirilmektedir (Grover vd., 2023; Hsu ve Chen, 2013; Thomas vd., 2021; Velandia, 2014). Bu tür etkinliklerde ebeveyn çocuğunu hikâyenin anlatıcısı rolüne getirilerek daha fazla öğrenmesine destek olmaktadır. Çalışmada ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma etkinliklerinde resimlerden konuşmaları, soru sorarak çocuğu hikâyenin içerisine dahil etmeleri, çocuğun okuma sırasında katılımlarını desteklemeleri etkileşimli kitap okuma etkinlikleri olarak görülmüştür. Bu etkinlikler ile çocukların dinleme, anlama ve kendini ifade etme becerileri gelişmektedir.

Kategori 4: Çocuğun Okuma İlgisi ve Kitapla İlgili Tutumları

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının ev ortamındaki okuma ve kitaba yönelik ilgileri incelendiğinde genellikle olumlu eğilim içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Çalışma içeriğinde yer alan bu kategoriyi değerlendirmeye yönelik tutum maddelerinden ebeveynlerin çocuklarının aldıkları puanlar, kitap ve okumaya karşı olumlu davranış geliştirdikleri yönündedir. Literatür çalışmaları da bu sonucu desteklemektedir. Alan çalışmalarında, kitap okumayı seven ve eğlenceli bulan çocukların bağımsız okuyucu olma ihtimallerinin arttığı bildirilmektedir (Abu-Rabia ve Yaari, 2012; Chen, 2024; Georgiou vd., 2021; Lee ve Yeo, 2014; Padlick-Field, 2011; Shin ve Kim, 2008). Aynı zamanda ebeveynleri tarafından sık sık kitap okuma etkinliklerine maruz kalan çocukların ve kütüphane ortamı ile erken yaşta tanıştırılan çocukların hem dil hem de okuma başarılarında avantajlı oldukları belirtilmektedir (Baeg vd., 2012; Malhi vd., 2017). Çalışmada ebeveynler çocuklarının kitaplara karşı meraklı ve istekli olduklarını ifade etmiştir. Söz konusu bu durum ev ortamında düzenli okuma etkinliklerinin çocukların hem okuma motivasyonlarını hem de okuma kültürlerini geliştirdiğine yönelik literatür görüşleri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Kategori 5: Ebeveynin Sağladığı Destek ve Kaynaklar

Araştırma ebeveynlerin ev ortamı dışında çocuklarının gelişimi açısından ne gibi destek sağladığına yönelik çabalarını da ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla kütüphane ortamını ziyaret ettikleri, çocukları için ev ortamına çeşitli hikâye kitapları, oyuncaklar getirdikleri, çocuklarını farklı kültür merkezlerine (müze, kitap fuarları, sergileri gibi) götürme eğilimleri görülmüştür. Kütüphane, müze, kitap serileri, kitapla ilgili söyleşiler, okul ve diğer eğitim kurumları gibi ortamlar çocukların öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Literatürde çocukların ev ortamı dışında öğrenme merkezlerine götürülmesi yaşam boyu öğrenme sürecini destekleyen bir zemin olarak kabul edilmektedir (Altunbay ve Üstten, 2020; Araujo vd., 2024; Jechura vd., 2016; Oinam ve Thoidingjam, 2019; Schauble vd., 2013; Semmel, 2010). Kütüphaneler, “her aileye ücretsiz kitap, elektronik kaynaklar ve uzmanlık alanları” sunan özellikle de çocukların gelişiminde destekleyen, okuma kültürü

kazanmalarına zemin hazırlayan mekanlar olarak nitelendirilmektedir (Lopez vd., 2016). Araştırma kapsamında ebeveynlere özellikle çocuklarıyla birlikte kütüphane ortamına ne sıklıkla gittikleri sorusu sorularak, kütüphaneye yönelik bakış açılarının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem dahilinde yer alan ebeveynlerin kütüphane ve kütüphane ortamının sağladığı hizmetler hakkında bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir. Ebeveynlerin bu kategori içerisinde yer alan maddelerden aldıkları puan ortalamaları, kütüphane ortamının çocukların okuma alışkanlıkları ve gelişimleri açısından önemli rol oynadığını kabullendiklerini düşündürmektedir.

Sonuç

Bu araştırma kapsamında ele alınan bulgular, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin ev ortamında çocuklarıyla birlikte yürüttükleri okuma ve anlatmaya yönelik etkinliklerin genel olarak olumlu karşılandığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda kitap ve kitap benzeri materyallere yönelik tutumlarının çocuklarının okuma kültürü gelişiminde temel rol oynadığını göstermiştir. Araştırma kapsamında, ebeveynlerin uygulamaları ve tutumları beş tematik kategori altında incelenmiş; her kategori, belirli araştırma sorularına karşılık gelecek biçimde yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler, bu sorulara yönelik olarak tanımlayıcı istatistikler ve karşılaştırmalı analizlerle değerlendirilmiş; analiz sonuçları, araştırma sorularıyla tutarlı bir şekilde örtüşmektedir.

Alt Amaç 1: Ev Ortamında Gerçekleştirilen Okuryazarlık Etkinliklerinin Çocukların Okuma Kültürü Kazanımı Üzerindeki Etkileri

Araştırma Sorusu 1:

“Ebeveynlerin ev ortamında çocuklarına hikâye okuma ve anlatma etkinliklerine yönelik tutumları nasıldır? Bu soruya yönelik tanımlayıcı istatistikler, beş tematik kategori üzerinden değerlendirilmiştir:

- Kategori 1 (Hikâye Okuma ve Anlatma Etkinlikleri): Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarına hikâye okuduklarını veya anlattıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, yaratıcı hikâye geliştirme ve çocuğun anlatıya katılımını teşvik etme gibi daha derinlemesine uygulamaların sıklığı daha düşüktür.
- Kategori 2 (Şarkılar Söyleme, Tekerlemeler ve Dil Oyunları Etkinlikleri): Ebeveynlerin bu etkinliklere yüksek katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ev ortamında çocukların dil gelişiminin desteklendiğini göstermektedir.
- Kategori 3 (Etkileşimli Kitap Okuma ve Okuma Etkinlikleri): Ebeveynlerin büyük çoğunluğu okuma esnasında sayfa çevirme, resimleri tanıma ve adlandırma gibi fiziksel ve sözel etkileşimleri sıklıkla uyguladıklarını belirtmişlerdir.
- Kategori 4 (Çocuğun Okuma İlgisi ve Kitapla İlgili Tutumları): Çocukların çoğunun kitap okumaktan hoşlandığı, kendiliğinden kitaplara yöneldiği ve kitap okuma taklidi yaptığı görülmüştür.
- Kategori 5 (Ebeveynin Sağladığı Destek ve Kaynaklar): Eğitim materyali sağlama, kitap hediye etme ve kültürel etkinliklere katılım düzeyi görece daha düşük bulunmuştur.

Tablo 1’de yer alan bulgular, bilhassa da “Çocuğuma gün içerisinde hikâye okurum veya anlatırım” ve “Çocuğuma hikâyede ne olduğunu veya bir şeyin neden olduğunu açıklamasını isterim” gibi maddelere yüksek düzeyde katılım olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Tablo 9 ve Tablo 10’da çocuğa favori kitabının okunma sıklığı ile hikâye okuma etkinlikleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .001$). Bu bulgular, hikâye okuma sıklığı ile çocuğun bu tür etkinliklere maruz kalma düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle çocuğa favori kitabının daha sık okunması, ebeveynlerin hikâye anlatım etkinliklerinde daha yüksek puanlar alması ile ilişkilidir.

Araştırma Sorusu 2:

“Ebeveynlerin, ev ortamında çocuklarıyla birlikte dil oyunları oynama, şarkılar söyleme ve tekerlemeler kullanma etkinliklerine dair tutumları nelerdir?” bu soruya yönelik kategori 2 altında yer alan maddeler ve tablo 2 verileri sonuçlar sunmaktadır.

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu, çocuklarıyla birlikte şarkı söyleme, tekerleme kullanma ve dil oyunları oynama gibi etkinlikleri düzenli olarak yaptıklarını ifade etmiştir. Tablo 2’de yer alan bulgulara göre özellikle “Çocuğumla birlikte şarkılar veya tekerlemeler söylerim” maddesi yüksek oranda olumlu yanıt almıştır. Bu bulgu, müzikli ve ritmik dil etkinliklerinin ev ortamında sıkça tercih edilen erken okuryazarlık etkinliklerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma Sorusu 3:

“Ebeveynlerin, ev ortamında çocuklarıyla birlikte etkileşimli kitap okuma sürecine yönelik tutumları nelerdir?” bu soruya ilişkin kategori 3 içerisinde yer alan maddeler ve tablo 3 dikkat çekici sonuçlar sunmaktadır.

Ebeveynlerin kitap okuma sürecinde çocuklarıyla etkileşime girdiği, çocuklara kitapta geçen kelimeleri ve resimleri işaret ettirme, sayfa çevirme gibi aktif katılım sağlayan davranışları sıklıkla uyguladıkları bulunmuştur. Tablo 3’teki verilere göre, ebeveynlerin bu tür etkileşimli okuma davranışlarına yüksek düzeyde katılım sağladıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç, ebeveynlerin kitap okuma sürecini tek yönlü bir anlatım olmaktan çıkararak çocuğun da sürece dâhil olduğu, öğrenmeyi pekiştiren bir etkileşim alanı haline getirdiklerini göstermektedir.

Araştırma Sorusu 4:

“Ev ortamında çocuğun okuma ve kitapla ilgili tutumları nelerdir?” bu soruya yönelik kategori 4 altında yer alan maddeler ve tablo 4 ve tablo 8 verileri sonuçlar sunmaktadır.

Çocukların kitaplara olan ilgisi oldukça yüksek görünmektedir. Tablo 4’te yer alan verilere göre çocuklar

genellikle kitaplara ilgi göstermekte, kitap okuyormuş gibi yapma ve kitap okuma sırasında dikkatini verme davranışlarını sıkça sergilemektedir. Ayrıca Tablo 8'de çocuğun favori kitabının olup olmamasına göre tutumlarının karşılaştırıldığı analizde, favori kitabı olan çocukların kitap okuma davranışları ve kitapla ilgili olumlu tutumları belirgin şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, favori kitapların çocuğun kitapla kurduğu bağı güçlendirdiğini ve okuryazarlık gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Alt Amaç 2: Kütüphane Kullanımına Yönelik Tutumların Çocukların Okuma Kültürü Kazanımı Üzerindeki Etkileri

Araştırma Sorusu 5:

“Ebeveynlerin, ev ortamı dışında çocuklarına sağladığı destek ve kaynaklar nelerdir?” bu soruya yönelik kategori5 içerisinde yer alan maddeler ve tablo 5 verileri sonuçlar sunmaktadır.

Ebeveynlerin büyük bir kısmı, çocuklarının öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla ev ortamı dışındaki kaynaklardan da faydalandıklarını belirtmiştir. Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, ebeveynler çocuklarına kitap veya dergi hediye etmekte, onları kütüphane, müze ve hayvanat bahçesi gibi yerlere götürmekte ve ev ortamına eğitici materyaller getirmektedirler. Bu tür kaynaklar, çocuğun dilsel ve bilişsel gelişimini zenginleştiren önemli öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Araştırma Sorusu 6:

“Ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte kütüphane kullanmaya yönelik tutumları nelerdir?” bu soruya yönelik kategori5 içerisinde yer alan 32. madde direk bu araştırma sorusunu için hazırlanmış ve tablo 5 verileri de sonuçlar sunmaktadır.

Araştırma kapsamında ebeveynlerin çocuklarını kütüphaneye götürme davranışlarına da değinilmiştir. Tablo 5 verilerine göre, pek çok ebeveyn en az bir kez çocuklarını bir kütüphaneye götürdüklerini belirtmiştir. Bu durum, kütüphanelerin çocukların erken yaşta kitapla tanışmaları ve okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri açısından ebeveynler tarafından önemli bir kaynak olarak görüldüğünü göstermektedir. Ancak bu oran, diğer etkinliklere kıyasla biraz daha düşüktür ve bu durum, kütüphane kullanımının daha fazla teşvik edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri hikâye okuma, dil oyunları oynama, etkileşimli kitap okuma gibi erken okuryazarlık etkinliklerinin, çocukların kitapla kurduğu ilişki, ilgisi ve tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle çocukların favori kitaba sahip olma durumu ve bu kitabın tekrar tekrar okunma sıklığı, okuryazarlık gelişimiyle doğrudan ilişkili bulunmuştur. Ev dışı kaynaklara erişim ve kütüphane kullanımı gibi destekleyici faktörlerin ise henüz yeterince yaygın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, erken çocukluk döneminde ev ortamının dil gelişimi ve okuryazarlık açısından kritik bir öğrenme alanı olduğunu bir kez daha ortaya koymakta ve bu süreçte rehberlik

edecek destekleyici politikaların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öneriler

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin ev ortamında çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma kültürüne yönelik etkinlikler ile çocuklarıyla birlikte kütüphane kullanma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin bu süreçteki etkin katılımının çocukların okuma kültürü geliştirmelerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan “Evde Erken Okuryazarlık ve Kütüphane Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanan veriler doğrultusunda, ebeveyn tutumları ve uygulamalarına yönelik tematik kategoriler belirlenmiş ve bu kategorilere dayalı olarak kapsamlı öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda sunulan öneriler, çalışmanın bulgularına dayalı olarak yapılandırılmıştır ve ebeveynlere, çocuklarının ev ortamında okuma kültürünü destekleyici nitelikte yol gösterici uygulamalar sunmayı hedeflemektedir. Her bir öneri grubu, araştırma sorularına karşılık gelen tematik alanlara uygun şekilde düzenlenmiştir ve ebeveynlerin çocuklarıyla daha nitelikli, etkileşimli ve bilinçli bir okuma süreci yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kategori 1 Hikâye Okuma ve Anlatma Etkinliklerine Yönelik Öneriler:

- Hikâyeleri yavaş ve anlamlı bir şekilde okuyun, her sayfadaki görseller üzerine sohbet edin.
- Kuklalar, oyuncaklar veya oyun hamuru gibi materyallerle hikâyeleri canlandırarak somutlaştırın.
- Hikâyenin devamını çocuğunuzla birlikte oluşturun ya da alternatif sonlar üretin.
- Hikâye anlatımı sırasında açık uçlu sorular sorarak çocuğunuzun aktif katılımını teşvik edin.
- Grupla hikâye oluşturma, zihin haritası çizme gibi yaratıcı teknikleri kullanarak anlatımı zenginleştirin.

Kategori 2 Şarkı, Tekerleme ve Dil Oyunları Etkinliklerine Yönelik Öneriler:

- Günlük yaşamın bir parçası olarak şarkı ve tekerlemeler söyleyin; parmak oyunları ile hareket katın.
- ABC şarkılarını birlikte söyleyerek harf bilgisi ve fonolojik farkındalığı destekleyin.
- Kelime üretme, ses taklitleri ve ritmik oyunlar yoluyla çocukların sözel yaratıcılıklarını geliştirin.
- Bu etkinlikleri eğlenceli hale getirerek dil gelişimini kalıcı ve etkili kılın.

Kategori 3 Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Öneriler:

- Çocuğunuzdan kitapta sayfaları çevirmesini ve resimleri işaret etmesini isteyerek motor ve görsel becerileri destekleyin.
- Okuma sırasında “Bu ne?”, “Sence sonra ne olacak?” gibi sorularla etkileşimi artırın.
- Yazar ve çizer bilgilerini birlikte inceleyerek kitapla ilgili farkındalık geliştirin.

- Kelimeleri tanıma ve seslendirme etkinlikleriyle erken okuryazarlık becerilerini destekleyin.
- Kitap okuma sürecini karşılıklı diyalog ve etkileşim temelinde yürütün.

Kategori 4 Çocuğun Okuma İlgisi ve Kitapla İlgili Tutumlarına Yönelik Öneriler:

- Çocuğunuzun kitaplarla baş başa zaman geçirmesine ve özgürce incelemesine olanak tanıyın.
- Kitap okuma oyunları, canlandırmalar ve rol yapma etkinlikleriyle süreci eğlenceli hale getirin.
- Kitap okuma taleplerine olumlu yanıt verin ve günlük okuma rutinleri oluşturun.
- Okuma sırasında dikkatini kaybettiğinde sabırlı olun; ilgisini canlı tutacak bir ortam oluşturun.
- Kitaplara ve diğer yazılı materyallere yönelik sorular sorarak merak duygusunu pekiştirin.

Kategori 5 Ebeveynin Sağladığı Destek ve Kaynaklara Yönelik Öneriler:

- Yaşına ve ilgisine uygun kitaplar veya dergiler hediye ederek okuma sevgisini teşvik edin.
- Kütüphane ziyaretlerini düzenli hâle getirin; çocuğunuzla birlikte kitap seçerek sürece katılımını artırın.
- Müzeler, hayvanat bahçeleri gibi kültürel mekânlara yapacağınız ziyaretlerle deneyimsel öğrenme fırsatları sunun.
- Ev ortamında kitap, yapboz, eğitici kartlar ve sesli hikâye materyalleri bulundurun ve birlikte kullanın.
- Eğitici medya içeriklerini yaşa uygun, sınırlı ve rehberlik eşliğinde sunarak destekleyici bir rol üstlenin.

Ebeveynlere Yönelik Bilinçlendirme ve Eğitim Çalışmaları

Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma sıklığı ve nitelikli kitaplara erişimi, çocukların erken okuryazarlık gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle;

- Okul öncesi kurumlar ve halk kütüphaneleri iş birliğiyle ebeveyn eğitim programları düzenlenmeli; bu programlarda ebeveynlere, kitap seçme, yüksek sesle okuma ve kitaplar aracılığıyla çocuğun dil gelişimini destekleme konularında rehberlik sunulmalıdır.
- Özellikle yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip ebeveyn gruplarında dahi bilgi eksiklikleri olabileceği göz önünde bulundurularak, farkındalık çalışmaları sadece "riskli" gruplarla sınırlı tutulmamalıdır.

Kütüphane Hizmetlerinin Aile Odaklı Yeniden Yapılandırılması

Bu çalışmada, çocuk kütüphanelerine erişimin çocukların okuma kültürü ediniminde destekleyici bir unsur olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda;

- Halk ve çocuk kütüphanelerinde aile-çocuk birlikteliğine uygun mekanlar, yaş gruplarına özel kitap seçkileri ve etkileşimli hikâye saati etkinlikleri gibi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.

- Kütüphaneler, yalnızca kitap ödünç alma alanı değil, aynı zamanda ebeveyn-çocuk etkileşimini teşvik eden öğrenme merkezleri olarak konumlandırılmalıdır.

Evde Kitaplık Oluşturma Teşvik Edilmeli

Ev ortamında çocuklara sunulan kitap çeşitliliği ve sayısı, erken okuryazarlık deneyimini zenginleştirmektedir. Bu nedenle;

- Belediyeler, STK'lar ve yayınevlerinin iş birliğiyle, her yaş grubuna uygun kitap paketleri düşük maliyetle ya da ücretsiz olarak ailelere ulaştırılmalıdır.
- “Her Çocuğun Bir Kitaplığı Olsun” gibi kampanyalarla ev içi kitap sahipliği artırılabilir.

Eğitim Politikalarına Erken Okuryazarlık Vurgusu Eklenmeli

Bu araştırmanın bulguları, evdeki uygulamaların çocukların ilerleyen dönem okuryazarlık becerileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda;

- Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi müfredatına, ebeveyn iş birliğiyle yürütülecek okuma kültürü etkinlikleri eklemelidir.
- Erken çocukluk eğitim politikalarında, okuma kültürünün sadece bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir süreç olduğu vurgulanmalı; buna uygun uygulamalar desteklenmelidir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Farklı grupları da kapsayan çalışmalarla daha bütüncül sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda;

- Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki aileleri karşılaştıran nicel ve nitel araştırmalar yapılmalı,
- Çocukların kendi perspektiflerinden okuma kültürüne dair algılarının incelendiği çalışmalara yer verilmelidir.
- Ayrıca, kütüphane çalışanlarının erken okuryazarlığı destekleme rolleri de ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Özetle, bu çalışma Çankaya ilçesinde yaşayan 3–6 yaş grubundaki çocuklara sahip ebeveynlerin evdeki okuryazarlık uygulamaları ile kütüphane kullanımına yönelik tutumlarını inceleyerek, erken yaşta okuma kültürünün gelişiminde kütüphanelerin nasıl daha etkin rol alabileceğine ışık tutmuştur. Bulgular, kütüphanelerin yalnızca kitap ödünç verilen yerler değil, aynı zamanda çocukların bilişsel, sosyal ve dilsel gelişimini destekleyen dinamik öğrenme ortamları olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Özellikle yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip ebeveynlerin dahi zaman zaman kütüphaneleri yeterince etkin kullanmadığı göz önüne alındığında, bu

kurumların söz konusu kitleyle daha güçlü iş birlikleri geliştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, ebeveynlerle kurulan bağların güçlendirilmesi ve kütüphane temelli erken okuryazarlık programlarının yaygınlaştırılması, çocukların nitelikli okuma deneyimleri edinmesini destekleyerek uzun vadede toplum genelinde daha güçlü bir okuma kùltürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda sunulan öneriler, yalnızca araştırma bulgularına dayalı pratik adımları değil, aynı zamanda erken çocukluk döneminde okuma kùltürünün geliştirilmesine yönelik daha geniş kapsamlı stratejileri de içermektedir. Araştırma, ebeveynlerin tutumları ve kütüphane kullanımı üzerinden erken okuryazarlığın desteklenmesine yönelik yeni bir bakış açısı sunmakta ve bu alanda yapılacak ileri araştırmalara güçlü bir temel oluşturmaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem akademik literatüre katkı sağlamakta hem de politika yapıcılar ile uygulayıcılar için yol gösterici olmayı hedeflemektedir.

KAYNAKÇA

- Abu-Rabia, S. ve Yaari, I. (2012). Parent's attitudes and behavior, the learning environment, and their influence on children's early reading achievement. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(4), 170–179. <https://doi.org/10.4236/ojml.2012.24022>
- Altun, D., Erden, F. T. ve Hartman, D. K. (2021). Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01177-2>
- Altunbay, M., ve Üstten, A. (2020). İlköğretim öğrencilerinin kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 108–123. <https://doi.org/10.16916/aded.746742>
- Anggraini, N. (2021). Peranan Orang Tua Dalam Perkembangan Bahasa Anak Usia Dini. *Metafora: Jurnal Pembelajaran Bahasa Dan Sastra*, 7(1), 43–54. <https://doi.org/10.30595/mtf.v7i1.9741>
- Araujo, F. J. D., Damasceno, E., Da Silva, S., Melo Júnior, H. G., Oliveira, P. da S., Lima, J. J. S., Narciso, R. ve Sá, N. C. (2024). Learning spaces in informal education: Analysis of non-formal environments as catalysts for the learning process. *Revista Contemporânea*, 4(2), e3322. <https://doi.org/10.56083/RCV4N2-029>
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi alışkanlık-eğilim)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma programının ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 254–275. <https://doi.org/10.16916/aded.1302614>
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Millî Eğitim*, 50(232), 299–318. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081>
- Baeg, J. H., Choi, W., Lee, D. J. ve Lee, J. (2012). The impact of the public library on early reading achievement: Using the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) 1st grade student sample. *Proceedings of the 12th ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital Libraries* içinde (ss. 538–540). <https://doi.org/10.1145/2132176.2132279>
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bayis, S. (2010). *4, 5, 6 ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel Yayıncılık.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Chen, Q. (2024). The importance of home literacy environments in terms of children's reading attitudes: A study of Chinese Grade 5 students. *Journal of Education and Educational Research*, 8(1), 144–151. <https://doi.org/10.54097/fyfse108>
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. bsk.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Doiron, R. ve Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37(2), 109–117. <https://doi.org/10.1177/0340035211409847>
- Er, S. ve Bıçakçı, M. Y. (2020). Interactive story reading and language development in early years. M. Y. Bıçakçı (Ed.), *Handbook of Research on Prenatal, Postnatal, and Early Childhood Development* içinde (ss. 345–367). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2952-2.ch019>
- Erdoğan, N. I. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22607/241647>
- Eskidemir Meral, S. ve Uçar Çabuk, F. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kütüphaneye İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1052-1074. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1343108>
- Fletcher, K. L. ve Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Genova, T., Gadzhakova, N. ve Eftimova, S. (2024). Parental approaches to reading to 0- to 7-year-old children: Choices, experiences and impact. *Pedagogical Forum, Year Twelfth*, 7–61. <https://doi.org/10.15547/pf.2024.023>
- Georgiou, G. K., Inoue, T. ve Parrila, R. (2021). Developmental relations between home literacy environment, reading interest, and reading skills: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Child Development*, 92(5), 2053–2068. <https://doi.org/10.1111/cdev.13589>
- Gönen, M. S., Yıldız, E., Bilgen, Z. ve Türe-Köse, H. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumları: Karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59. <https://doi.org/10.16916/aded.1003135>
- Grover, V., Snow, C. E., Evans, L. ve Stromme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239, 103997. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103997>
- Güneş, F. (2017). Okuma gücü ve ilgisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119 – 128. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/366371>
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hsu, M.-C. ve Chen, C.-P. (2013). Analysis of motivation triggers in interactive digital reading for children. *International Journal for Infonomics*, 6(3), 669–675. <https://doi.org/10.20533/iji.1742.4712.2013.0077>
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Jechura, J. B., Wooldridge, D. G., Bertelsen, C. D. ve Mayers, G. (2016). Exploration of early-childhood learning environments. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(3), 9. <https://www.proquest.com/openview/712ca7200529c4e317c0f1b24cfe713e/1?cbl=47978&pq-origsite=gscholar>
- Johnsson-Smaragdi, U. ve Jönsson, A. (2007). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519–540. <https://doi.org/10.1080/00313830600953600>
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95–112. <https://doi.org/10.18795/ma.94919>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. bsk.). Nobel Yayın Dağıtım.

- Katrancı, M., ve Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1817–1839.
- Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kurulgan, M., ve Çekerol, A. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 81–96. <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/222/makaleler/8/2/arastirmax-ogrencilerin-okuma-kutuphane-kullanma-aliskanliklari-uzerine-bir-arastirma.pdf>
- Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2020). *Bebek ve çocuk kütüphaneleri*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-308336/bebek-ve-cocuk-kutuphaneleri.html>
- Lee, M. ve Yeo, K. (2014). Influence of home literacy environment on children reading attitude. *Journal of Education and Practice*, 5(8), 119–138. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/download/11648/11991>
- Lopez, M. E., Caspe, M., ve McWilliams, L. (2016). *Public libraries: A vital space for family engagement*. Harvard Family Research Project. https://www.ala.org/sites/default/files/2024-05/Public-Libraries-A-Vital-Space-for-Family-Engagement_HFRP-PLA_August-2-2016.pdf
- Majid, S. (2018). Leisure Reading Behaviour of Young Children in Singapore. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 57 (2). Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol57/iss2/5
- Malhi, P., Bharti, B. ve Sidhu, M. (2017). Reading achievement of Indian children: Role of home literacy environment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 49. <https://psycnet.apa.org/record/2017-10283-006>
- Mol, S. E., ve Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mustonen, R., Torppa, R. ve Stolt, S. (2024). Parental linguistic support in a home environment is associated with language development of preschool-aged children. *Acta Paediatrica*. <https://doi.org/10.1111/apa.17257>
- Neuman, S. B. ve Celano, D. (2011). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8–26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- Neuman, S. B. ve Moland, N. (2016). Book deserts: The consequences of income segregation on children's access to print. *Urban Education*, 54(1), 126–147. <https://doi.org/10.1177/0042085916654525>
- Oinam, A. C. ve Thoidingjam, P. (2019). Lifelong learning and library: A must know facts for learners. *Journal of International Trends in Library and Learning*, 2(2), 107–113. <https://doi.org/10.20533/JITLL.2633.7681.2019.0016>
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar: İngiltere örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2112–2124. doi: 10.24106/kefdergi.787822
- Öztürk, C. (2017). *Araştırma yöntemleri ve proje hazırlama* (4. bsk.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Padlick-Field, K. (2011). *The impact of the home environment on children's attitudes towards literacy*. <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/Padlick-FieldCapstone-Final.pdf>

- Palupi, W., Hafidah, R. ve Karsono, K. (2019). Song and movement as media of early childhood language development. *Early Childhood Education and Development Journal*, 1(1), 12–19. <https://doi.org/10.20961/ECEDJ.V1I1.33020>
- Peixoto, C., Cadima, J. ve Leal, T. (2022). Mothers' educational level and literacy beliefs: Associations with home literacy experiences. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025580>
- Persad, B. M. (2002). *The effects of the linguistic experiences, reading habits, involvement between Latino parents and their student children, and native language use in the home on academic performance through high school* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Alliant International University.
- Prasetyaningtyas, H., Nurhattati, N. ve Kamaludin, K. (2024). Systematic Literature Review: Peran Kepala Sekolah dalam Membangun Budaya Baca melalui Gerakan Literasi di Sekolah. *Journal on Education*, 7(2), 8891–8897. <https://doi.org/10.31004/joe.v7i2.7782>
- Ratka-Pauler, A., Birnbaum, L. ve Kroner, S. (2024). The role of parents' beliefs regarding their children's literacy acquisition. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330091>
- Redig, J. (2018). *Does daily exposure through the use of nursery rhymes better support students' phonological awareness skill development?* https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=education_masters
- Reese, E., ve Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20–33. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.20>
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A. ve Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318–342. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.481552>
- Schauble, L., Beane, D. B., Coates, G. D., Martin, L. M. W. ve Sterling, P. V. (2013). Outside the classroom walls: Learning in informal environments. *Learning in informal environments* içinde (ss. 17–36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053515-7>
- Semmel, M. L. (2010). The LSIE report and IMLS: Supporting learning in the informal environments of museums and libraries. *Curator: The Museum Journal*, 53(2), 155–162. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2010.00016.x>
- Senechal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shin, H. Y. ve Kim, M. S. (2008). Parents' attitudes towards emergent literacy, home literacy activity and children's vocabulary, concepts about print in low-income families. *Korean Journal of Child Studies*, 29(4), 199–212. http://www.koreascience.or.kr/article/ArticleFullRecord.jsp?cn=ODHHBP_2008_v29n4_199
- Sturges, M., Bhamani, S. ve Hasnain, A. (2023). Exploring Parental Attitude and Practices towards Story Book Reading. *JECCE*, 5(2). <https://doi.org/10.30971/jecce.v5i2.418>
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458–481. <https://www.jstor.org/stable/747854>
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sur, E. (2022). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen çeşitli değişkenler: Bir meta analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 51(233), 301–322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.941696>
- Şahin, A., İşcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2),

- Şeref, İ. ve Şahin, A. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(1), 120–137. <https://doi.org/10.24146/tk.1035151>
- Thomas, N., Leybaert, J. ve Colin, C. (2021). Improving parent–child interactions through interactive reading workshops. *European Review of Applied Psychology*, 71(4), 100669. <https://doi.org/10.1016/J.ERAP.2021.100669>
- Tinti, F. (2018). La musica e lo sviluppo linguistico in età prescolare. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 311–320. <https://doi.org/10.17060/IJODAE.2018.N1.V4.1147>
- Tok, Ö. ve Canatar, M. (2023). Evde erken okuryazarlık ve kütüphane algıları ölçeğinin ön analiz uygulamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bilgi ve Belge Araştırmaları*, 19, 41-72. <https://doi.org/10.26650/bba.2023.19.1290351>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *İlçe düzeyinde sosyoekonomik gelişmişlik göstergeleri: Ankara ili, Çankaya ilçesi verileri*. <https://data.tuik.gov.tr/>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218–228.
- Velandia, N. A. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3–5 años. *Panorama*, 8(14), 34–46. <https://doi.org/10.15765/PNRM.V8I14.503>
- Vrinda, R., Baiju, A. ve Rajendran, D. (2022). Parental perspectives on shared reading practices at home. *Journal of the Indian Speech & Hearing Association*, 36(1), 7–13. https://doi.org/10.4103/jisha.jisha_3_22
- Wang, M. (2023). The impact of parent-child reading on children's language development. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 3(10), 81-87. <https://doi.org/10.54691/fhss.v3i10.5687>
- Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wu, Q. ve Hindman, A. H. (2025). The relations between parents' beliefs, parents' home reading practices, and their children's literacy development in kindergarten. *Child & Youth Care Forum*, 54, 187-205. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09813-9>
- Yalman, F. (2020). *Kütüphanede Verilen 'Kitapların Eğlenceli Dünyası' Eğitim Programının Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Yavuzer, H. (1997). *Ana, baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.



Kültürlerarası İletişim Bağlamında İnsan Kütüphanesi

Human Library in The Context of Intercultural Communication

Elif ŞEŞEN *

ÖZET

Günümüz dünyasında artan ve sürekli hızlanan ulaşım ve iletişim teknolojilerinin de etkisiyle farklı coğrafyalarda, farklı ülkelerde yaşayan insanlar arasındaki etkileşimler de artmıştır. Farklı kültürler arasında diyalog ve uzlaşma geçmiştekinden daha önemli hale gelmiştir. Bu durum da farklı kültürlerden gelen kişiler arasında bilgi, düşünce ve duyguların paylaşılmasına imkân veren kültürlerarası iletişim kavramını öne çıkarmaktadır. Bu süreçte kütüphaneler yalnızca bilgi merkezi olarak kaynak sağlamakta kalmaz; aynı zamanda bireylerin ve toplulukların birbirleriyle etkileşimini artıran sosyal alanlar olarak da işlev görmektedirler. Hem insanları hem de kültürleri birbirine bağlayarak kültürlerarası etkileşimi artıran empatinin geliştirilmesi ve bireylere kazandırılması açısından, kütüphaneler gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerle çok yönlü bir rol oynayabilir. Etkinlik esaslı eğitim yollarından biri de İnsan Kütüphanesi'dir. Karşılıklı anlayışı teşvik etme amacıyla 2000'li yılların başında başlatılan bu hareket, insanların gündelik yaşamları içinde çok fazla karşılaşma ihtimali olmayan ancak genel itibarıyla önyargılı yaklaşıtları çeşitli gruplardan bireylerin İnsan Kitap olarak kendi deneyimini katılımcılarla paylaşmasına dayanmaktadır. İki taraflı bir etkileşime imkân tanıyan İnsan Kütüphanesi, diyalog yoluyla karşıdakini tanıma ve böylece kendinden farklı olanı anlamayı kolaylaştırır. İnsan Kütüphanesi, küreselleşen dünyada farklılıkları uzlaştırmak adına olumlu katkıda bulunabilir. Çalışmanın insan kütüphanesi anlayışını geliştirerek yeni nesil kütüphaneciliğe farklı bir boyuttan katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Kültürlerarası İletişim, Empati, Diyalog, İnsan Kütüphanesi, Yaşayan Kütüphane*

ABSTRACT

In today's world, with the effect of increasing and constantly accelerating transportation and communication technologies, the interactions between people living in different geographies and countries have also increased. Dialogue and consensus between different cultures have become more important than in the past. This situation highlights the concept of intercultural communication, which allows for the sharing of information, thoughts and feelings between people from different cultures. In this process, libraries not only provide resources as information centers, but also perform as social spaces that increase the interaction of individuals and communities with each other. In terms of developing and imparting empathy, which increases intercultural interaction by connecting both people and cultures, libraries can play a multifaceted role with various activities. One of the activity-based education methods is the Human Library. This movement, which was initiated in the early 2000s with the aim of encouraging mutual understanding, is based on individuals from various groups that people are unlikely to encounter in their daily lives but generally approach with prejudice, sharing their own experiences with participants as Human Books. The Human Library, which allows for two-way interaction, facilitates getting to know the other person through dialogue and thus understanding the different person from oneself. The Human Library can make a positive contribution to reconciling differences in a globalizing world. It is thought that the study will contribute to the new generation of librarianship from a different dimension by improving the understanding of the human library.

Keywords: *Intercultural Communication, Empathy, Dialogue, Human Library, Living Library*

*Prof. Dr., Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, elifsesen@ohu.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-8513-9647>

GİRİŞ

Farklı coğrafya ya da kültürlerden gelen insanların çeşitli ortamlar dahilinde karşılaşma ihtimal ve yoğunluklarının artış gösterdiği günümüzün küresel dünyasında, başka kültürlere mensup kişiler arasında etkin ve etkili bir iletişimin kurulabilmesi amacıyla kültürel duyarlılığa ve kültürel çeşitliliklere yönelik farkındalığa sahip olmak; bir başka deyişle diğerinin gözünden olaylara bakabilme ve değerlendirme yetisine sahip olmak gerekmektedir (Ulusoy, 2023, s. 268). Bunun yolu da kültürlerarası iletişimde diyalog ve empatinin etkisinin artırılmasından geçmektedir.

Kültürlerarası iletişim, farklı kültürlerden gelen bireyler arasında bilgi, düşünce ve duyguların paylaşılmasını sağlayan bir süreçtir. Kültürlerarası iletişim, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin etkileşimde bulunmasıdır. Bu iletişim biçimi, bireylerin farklı normlar, değerler ve inanç sistemleri arasında köprü kurmasını da sağlamaktadır (Hofstede, 2001, s. 82). Kendini ifade etme, duygularını bir başkasıyla paylaşabilme insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından biri durumundadır (Üstün, 2005, s. 88). Toplum içinde bireyler arasındaki iletişim ve etkileşim, anlaşma ve uzlaşmayı sağlamaktadır. Kültürlerarası iletişim, farklı kültürlerden gelen bireyler arasında anlayış, etkileşim ve bilgi alışverişini teşvik eden bir süreçtir. Kültürlerarasında köprü kurabilmek ve kültürlerin birbiriyle daha iyi tanıyarak sentezleyebilmesinde kütüphaneler, önemli bir rol oynamaktadır. Kütüphaneler, sadece bilgi kaynaklarını araştırmacılara sunmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin ve toplulukların birbirleriyle doğrudan ve/veya dolaylı olarak etkileşimini artıran sosyal alanlar olarak da işlev görmektedirler. Bu bağlamda, kütüphaneler, kültürlerarası iletişimi destekleyen çok yönlü bir yapı sunmaktadır. Kütüphanelerde bir araya gelen kişilerin birbirleriyle kurdukları iletişim, farklı kültürlerin birbirine uyum sağlayabilmesini de sağlamaktadır.

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olgu ve olaylara onun penceresinden bakmasına dayanan empati, karşı tarafın duygularını ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanabilir (Ersoy ve Köşger, 2016, s. 1). Kültürlerarası iletişimde empati geliştirmek, farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarına ve ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Empati, başkalarının duygularını anlama, paylaşma ve onlara duyarlılık gösterme yeteneğidir. Toplamların birlik ve huzurunu güçlendiren, bireyler arasında anlayış ve saygıyı artıran bir olgudur. Bu açılarından kütüphaneler bilgi ve kültürel paylaşım merkezleri olarak, empatinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenebilirler. Kişiler arasında anlayışın ve uyumun daha artmasını sağlayarak, empati kurma ve kendini karşındakinin yerine koyabilme yeteneğinin geliştirilmesinde kütüphaneler ve bilgi merkezleri ön planda olabilir. Bunun için yeni nesil bir kütüphane girişimi olarak İnsan Kütüphanesi (Human Library) verimli ve faydalı bir seçenek olabilir.

2000’li yılların başında Kopenhag’da ayrımcılığa dikkat çekme amacıyla başlatılan bir gençlik hareketi olan İnsan

Kütüphanesi, insanlar arasında anlayış ve empatiyi geliştirmeye yönelik uluslararası çapta bir platforma dönüşmüştür. Klişeleri ve önyargıları kırmaya yönelik bir uygulama olarak İnsan Kütüphanesi, kitapların da okuyucular gibi canlı insanlar olduğu, kitap yerine çoğunlukla toplumdan dışlanan bir grubun üyesi olan kişilerin hikayesini, kendi ağzından dinlemeye imkân veren yenilikçi bir oluşumdur. Diyaloğa kapı açan bu kütüphane modeli, paylaşımın en iyi şeklinin yüz yüze iletişim olduğu fikrinden hareketle katılımcıları günlük yaşamında karşılaşması zor olabilecek bireylerle buluşturur. Kültürlerarası iletişimde stereotipler ve önyargılarla mücadeleye destek olabilecek bir girişim olarak İnsan Kütüphanesi, gerçekleştirilen etkinlikler ile günümüz çokkültürlü toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek gerçek bir iletişim sunarak hoşgörü ve insan hakları konusunda temel bir farkındalık geliştirilmesini mümkün kılabilir. Farklı kültürlerin tanıtılmasına, çeşitli bakış açılarıyla etkileşimde bulunma fırsatları sunulması ve bireylerin duygusal deneyimlerini paylaşımlarına olanak tanıyan İnsan Kütüphanesi bağlamındaki etkinlikler, toplulukların daha anlayışlı, duyarlı ve empatik bir hale gelmesine katkıda bulunur. Her kurgu kitap yazanın kültürü, düşünceleriyle sınırlıdır. Yazanın duyguları ön plandadır. Yani yazarın kültürel donanımı ne ise yazdıkları onu yansıtır. Kütüphaneler, bu etkinlikler aracılığıyla, bireylerin ve toplumların sosyal dokusunu güçlendiren önemli birer merkez haline gelebilmektedir. Bu çalışmada bahsedilen İnsan Kütüphanesi anlayışı, küreselleşen dünyada farklılıkları uzlaştırmak adına kütüphanecilik alanına olumlu katkıda bulunabilir.

KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM

Tarih boyunca dünya genelinde göç, ticaret, savaş, eğitim gibi pek çok nedenle farklı kültürler arasında etkileşimler yaşanmış ve bugün de hala yaşanmaktadır. Gelişen ve çeşitlenen ulaşım ve iletişim teknolojileri insanları ve kültürleri daha fazla bir araya getirmektedir. Bu durum da kültürler arasında iletişimi artırmaktadır. Kütüphaneler, kültürlerarası iletişim merkezi olarak düşünülmüş ve André Maurois, 1949 yılında Public Library Manifesto'yu (Halk Kütüphanesi Manifestosu) bu temel üstünde kurmuştur.

Kültür “bir toplum veya grubun üyelerini diğerlerinden ayıran bir zihin programlaması” (Hofstede, 1984, s. 82) olarak kabul edilebilir. Her kültürel grubun farklı alışkanlıkları, davranış, tutum ve değerlerini yansıtan bir kültürel programı ve yapısı vardır. Tüm bunlar da o grubun yaşam tarzını belirler ve yönlendirir. Tomlinson (1999, s. 18) kültürü “insanların sembolik temsil pratikleri yoluyla anlam inşa etmeye çalıştıkları bir yaşam düzeni” olarak görmektedir. Kültür, semboller üzerinden bir anlam aktarımı olarak tanımlandığında farklı insanlar ve kültürler arasında etkileşim ve anlam aktarımını sağlayan iletişim kavramı devreye girmektedir. İnsanlar açısından kültür önemlidir. İnsanlar ve kültürler birbiriyle uyumludur. Örneğin kültürel öğelerden dil; insan dili kadar kültürünü bilir, düşüncesi, anlam yaratışı, mantığı, bilgisi gibi her şey diliyle yani kültürüyle bağlantılıdır. Farklı kültürler ve insanların birbiriyle yaklaşmasında kültürlerarası iletişim önemli bir kanaldır.

Kültürlerarası iletişim, bireylerin farklı geçmişlerden geldiği durumlarda ortaya çıkan etkileşimdir. Bu iletişim; dil, beden dili, normlar ve değerler gibi unsurlardan etkilenir. Kültürel farklılıklar, bireylerin iletişim tarzlarını,

algılarını ve anlayışlarını derinlemesine etkileyebilir. Gudykunst ve Kim (2017, s. 14) kültürlerarası iletişimi “farklı kültüre üye insanlar arasında anlam atfetmeyi içeren etkileşimsel ve sembolik bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Kartarı (2006, s. 23) ise kültürlerarası iletişimde yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi konularını öne çıkarmaktadır. Edward T. Hall’un (1976) mesafe teorisi, kültürlerarası iletişimi anlamada önemli bir temel sunmaktadır. Hall, farklı kültürler arasındaki fiziksel ve sosyal mesafenin, iletişim tarzlarını ve anlayışını nasıl şekillendirdiğini inceler. Hall, kültürel mesafeyi “yakın mesafe” ve “uzak mesafe” olmak üzere iki ana kategoriye ayırır. Yakın mesafe kültürleri, genellikle daha samimi ve açık iletişim tarzları benimserken, uzak mesafe kültürleri daha resmi ve mesafeli bir iletişim tarzı sergileyebilir. Farklı kültürlerden gelen bireylerin iletişim tarzlarındaki farklılıklar mesajların doğru anlaşılmasına ve dolayısıyla sağlıklı bir etkileşim kurulmasına engel olabilir (Zang, 2006, s. 174).

Farklı kültürlerle sahip insanlarla “etkileşim kurmak için gerekli olan becerilerin, tutumların ve bilgilerin geliştirilmesini içeren” (Walton vd., 2013, s. 181) bir süreç olarak kültürlerarası iletişimde, farklı gruplara ya da kültürlere ait bireylerde diğer kültürlere yönelik önce olumlu duygu ve düşünce daha sonra davranış değişikliği inşa etmek önem arz etmektedir. Bu bağlamda olgu ve olayları farklı kültürlerden insanların perspektifinden değerlendirebilme yeteneğinin değerini de arttırdığı için bu durum, kişilerin kültürel farklılıkları anlama becerilerini geliştirmeyi bir ihtiyaç hatta bir zorunluluk haline getirmiştir (Ekmekçi, 2024, s. 1450). Bu bakımdan sürekli öğrenme, iletişim tarzını iyileştirme ve kültürel duyarlılık becerileri geliştirilerek, farklı kültürlerden gelen insanlar arasında daha iyi bir anlayış ve işbirliği sağlanabilir (Erdem ve Akcaoglu Erdem, 2023, s. 33). Kültürlerarası iletişim, bireylerin ve grupların birbirlerini anlaması için önemli bir beceridir. Kültürel farklılıkların bilinmesi ve dikkate alınması, etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanır ve karşılıklı anlayış ile saygıyı artırır. Bu bağlamda, kültürel farkındalığın artırılması ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin ve toplulukların daha uyumlu bir şekilde bir arada yaşamalarına katkıda bulunur. Kültürel farklılıkların çatışma ortamına dönüştürülmeden öğrenilmesi bir başka deyişle kültürel öğrenme, birey ve gruplar için farklı kültürleri tanımır ve bilinir hale getirecek ve kültürel farklılıkların bilinmesi de hem insanları hem de kültürleri ortak bir paydada buluşturabilecektir (Ertürk, 2024, s. 102).

Çeşitli sebeplerle başka ülkelerde veya kültürlerde yaşayan ya da yaşamak zorunda kalan insanlar barınma, güvenlik, beslenme, sağlık, yasal statü, istihdam, eğitim ve entegrasyon gibi alanlarda sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu da sosyal dışlanmaya maruz kalmalarına yol açabilmektedir. Sosyal dışlanma; “yoksulluk, temel eğitim ve becerilerden mahrumiyet ya da ayrımcılık gibi nedenlerle bireylerin toplumun dışına itilmeleri ve toplumsal hayata dilediklerince katılımlarının engellenmesi süreci olarak tanımlanabilir” (Adaman ve Keyder, 2006, s. 6). Sosyal dışlanma, sadece dışlanan bireyin hayat kalitesini etkilemekle kalmamakta aynı zamanda toplumsal bütünlük, uyum ve eşitliği de tehdit etmektedir. Dışlanmaya maruz kalanların sesleri duyulmaz, zaman içinde toplumsal normlara uyum sağlayabilen insanlara göre ‘öteki’ olurlar (Yıldırım Aykurt, 2020, s. 428). Öteki, ben veya bizden farklı ve yabancı olarak tanımlanan kişiler olarak görülmekte, “toplumun eksik, bozuk, sorun

çıkartan kesimleri olarak negatif özellikleriyle resmedilerek değersizleştirilmektedir” (Kılıç, 2011, s. 147). Bu da kolayca ötekileştirilmelerine ve damgalanmalarına yol açmaktadır. Ötekileştirme, bir dış grup hakkında olumsuz bir toplumsal temsil geliştirmek yani bu grubun aleyhinde, aidiyet grubumuzdan farklılaştırıcı bir takım tutum, kanaat, inanç, imaj ve anlamlar, önyargı ve stereotipler oluşturmaktır (Bezirgan Arar ve Bilgin, 2010, s. 4).

Damgalama ise “bir kişi veya grup için toplumun normal saydığı sınırların dışındaki, utanılması gereken ya da gerektiğine inanılan bir durumun varlığı nedeniyle yaftalama, etiketleme ve kara lekeyi” ifade etmektedir (Soygür ve Özalp, 2005, s. 75). Damgalamanın altında yatan iki temel unsurdan söz edilebilir. İlki çoğunluktan farklılaşanları tanımlayıp işaretlemek ve ikincisi de bu kişilerin değerinin düşürülerek itibarsızlaştırılmasıdır (Arboleda-Florez, 2002, s. 25). Bireyleri ‘öteki’ sınıfına dahil eden damgalama, kişilerin çevresinden onur kırıcı farklı bir tutum görmesine sebep olmaktadır (Özmen ve Erdem, 2018, s. 186). Damgalamada kişisel farklılıklar sınıflandırılarak, stereotipik biçimde ve bilişsel olarak ‘biz’ ve ‘onlar’ ayrımı ile ötekileştirme ve dışlama yaşanmaktadır (Sözen vd., 2013, s. 65). İtibarı derinden sarsan bir özellik (Goffman, 1963, s. 3) olarak damgalama, toplumsal değerler üzerine temellenmekte olup dünyadaki tüm ülkelerde farklı kültürlerarası ilişkiler sırasında yaşanabilmektedir (Yang vd., 2007, s. 1525). Kültürel ve toplumsal olarak sahip olunan kalıpyargılar, önyargılar ve ayrımcılık içeren inançlar, toplumun damgalanmış birine ya da bir gruba karşı çeşitli olumsuz tutumlar, tepkiler ya da davranışlar göstermesine yol açabilmektedir. Damgalama, kişiyi etiketleyerek genel toplum yapısından koparan bir olgu durumundadır (Burke, 2007, s. 11). Ötekinin düşman olarak algılandığı bir ortamda güven duygusu buharlaşmakta, sosyal barış ve huzurdan söz etmek imkânsız hale gelmektedir (Karaca, 2012, s. 227).

Damgalama ile mücadele için yasal ve yapısal düzenlemeler ile toplumsal değişim ve eğitimle farkındalığın artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak yasalar tek başına yeterli olmazken toplumsal değişim de uzun zaman isteyen bir süreçtir. Dolayısıyla farkındalığın artırılması hem uzun vadeli değişime hizmet eden hem de mevcut durumda damgalanan kişi veya gruplara destek sağlayan bir yoldur. Toplumda farkındalık yaratmayı ve önyargıları azaltmayı hedefleyen çeşitli etkinlikler ile damgalamanın son bulması ve damgalananlarla dayanışma amaçlanmaktadır (Doğan ve Kutlu, 2025, s. 20). Bu etkinlikler kişinin bizzat kendisinin damgaya maruz kalan bireylerle temas halinde interaktif bir şekilde iletişim kurmasını sağladığı için damgalanma ile mücadelede en etkili yöntemlerden biri olarak gösterilmektedir (Scheyett, 2005, s. 89). Ötekileştirme ve damgalamanın yarattığı sorunların çözümünde farklı kültürlerden gelen bireylerin birbirlerini daha iyi tanıyacak ortama ve imkâna sahip olmaları, kültürel kalıpyargıların değiştirilmesi açısından fayda sağlamaktadır. Ötekini tanıyan ve anlayan insan başkalarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirebilir.

Kültürlerarası iletişim, bilgi merkezi olarak kütüphane hizmetleri açısından da önemlidir. Çünkü iletişim aslında kişisel bilginin toplumsal bilgiye dönüşme sürecidir ancak bu süreç, bu dönüşümü sağlayacak kurumların varlığıyla mümkündür. Bu bakımdan kütüphane de bir toplumsal iletişim kurumu olarak bilgiyi düzenler ve aktarır. Kültürün aktarım sürecinde kütüphanede bulunan basılı ve elektronik bilgi kaynakları önemli araçlardır. Kültürel aktarım ve toplumsallaşma araçlarını sağlayan kütüphanenin bu açıdan kültürlerarası iletişim kurumu

olduğu söylenebilir. IFLA/UNESCO1 Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi'nde (2009) tüm kütüphane türlerinin kültür ve dil çeşitliliğini uluslararası, ulusal ve yerel düzeyde hizmetlerine yansıtması, kültürlerarası iletişimi ve aktif vatandaşlığı güçlendirmek için çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. Kütüphaneler kültürlerarası iletişimde; bilgiye sürekli erişim sağlama, etkinlikler düzenleme ile araştırma ve eğitim faaliyetlerini destekleme yollarıyla katkıda bulunabilir. Öncelikle kütüphaneler hem basılı hem de dijital ortamda dünya genelinde bilgiye hızlı erişimi sağlayarak farklı kültürler hakkında bilgi edinmeyi, diğer toplumların geleneklerini ve değerlerini anlamayı ve böylece farklı kültürlerin daha geniş kitlelere ulaşarak etkileşimlerin artmasını kolaylaştırır. Bilgi merkezi olarak kütüphaneler kültürlerarası diyalogu teşvik etme amacıyla seminer, atölye çalışması, panel, sergi gibi etkinlikler düzenleyerek farklı kültürlerden gelen bireylerin bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmalarını sağlayabilir ve bu tür etkinlikler bireyler arasında karşılıklı anlayış ve saygıyı artırabilir (Holland vd., 2021, s. 80). Kütüphaneler araştırmacılara ve öğrencilere kültürel çalışmalar konusunda geniş bir kaynak yelpazesi sunarak, kültürlerarası iletişimin akademik boyutunu da destekler.

Brislin ve arkadaşları (1983) kültürlerarası iletişimde bilgi odaklı eğitim, atıf eğitimi, kültürel farkındalık eğitimi, davranış değiştirme eğitimi, deneyimsel öğrenme ve etkileşim eğitimi olmak üzere 6 farklı eğitim şekli saymaktadır. Kitap, ders, okuma materyali gibi daha geleneksel araçları içeren bilgi odaklı eğitim ve atıf eğitimi ile kültürel farklılıkların incelenmesine dayanan kültürel farkındalık eğitiminin temel araçlarına kütüphanelerden ulaşılabilir. Yeni nesil kütüphaneler doğrudan davranış değişimine odaklanan davranışsal eğitimin yanı sıra katılımcıların en yüksek düzeyde dahil edilerek deneyim kazanmasını sağlamaya çalışan deneyimsel öğrenme için de çeşitli imkân ve fırsatlar sunmaktadır. Sıklıkla farklı kültürlerden bireylerin bir arada bulunduğu bir mekân olarak kütüphane, kişiler arasında etkileşimi artırmaya yönelik fırsatlar sağlamaya dayanan etkileşim eğitimi için de faydalıdır. Kültürlerarası iletişim eğitiminin bu farklı tür ve boyutları iletişimin önemli araçları olan diyalog ve empatiyi artırmaya katkıda bulunmaktadır. Zira kültürlerarası iletişimin taraflar açısından başarısı bireyler ve kültürler arasında diyalog artışı ile karşdakini anlamaya dayanan empatiye bağlıdır. Kültürlerarası iletişim, diyalog ve empati birbirini tamamlayan unsurlardır.

DİYALOG VE EMPATİ

Diyalog, farklı görüşlerin ve deneyimlerin açık bir şekilde paylaşıldığı bir iletişim biçimidir. Etkili bir diyalog, karşılıklı anlayış ve saygının temelini oluşturur (Isaacs, 1999). Diyalog, yalnızca bilgi paylaşımı değil, aynı zamanda duygusal ve kültürel bağların güçlendirilmesi açısından da önemlidir. Kültürlerarası iletişimde diyalog, bireylerin farklı bakış açılarını keşfetmesini ve bu perspektifler arasında köprü kurmasını sağlar. Paulo Freire'in (1970) diyalog pedagojisi anlayışı, diyalogun öğrenme ve anlayış için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Kültürlerarası diyalog, bireyler arasında önyargıların azaltılmasına ve ortak bir zemin bulmaya yardımcı olur. Bu

¹The International Federation of Library Associations and Institutions / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

tür bir diyalog sadece konuşmayı değil, dinlemeyi de içerir ve bu da iletişimin daha etkili olmasını sağlar. Deneyimleri başkalarıyla paylaşmak, karşılıklı anlayışı artırır. Deneyimler üzerinden iletişim kurmak ise empatiyi pekiştirir.

Başkalarının duygularını anlama ve paylaşma yeteneği (Rogers, 1957) olarak empati, bir bireyin başka birinin duygularını ve deneyimlerini anlamaya yönelik gösterdiği aktif çabadır. Bu da iletişimi güçlendirir ve anlayışı derinleştirir. Empati, bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışma davranışdır (Özmen ve Hanımoğlu, 2023, s. 472). Bir başkasının tecrübelerini dolaylı bir şekilde de olsa anlayabilme yeteneği olan empati, toplumsal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde işlemesi için de önemlidir. Lev Tolstoy “Acı duyabiliyorsan, canlısın. Başkalarının acısını duyabiliyorsan, insansın” derken bir kişinin kendi dünyasından çıkıp başkasının dünyasına girmesini sağlayan empatiyi insan olmanın temel koşullarından biri olarak saymaktadır. Ancak kendisi ve başkalarının duygularının farkında olan bireyler başkalarıyla güvene dayalı ilişkiler kurabilirler (Turhan, 2018, s. 90). Diyalog gibi empati de bireyler arasında etkileşimi kolaylaştırarak insanları birbirine yaklaştırmaktadır.

Empati, ilk kez Lipps tarafından kişinin duygularının şekillere ve nesnelere aktarılması anlamına gelen Almanca ‘*emfühlung*’ sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmıştır (Lanzoni, 2018). Terim olarak ise tutku anlamına gelen Yunanca ‘*empathia*’ kelimesinden türetilmiştir (Sofronieva, 2012, s. 2). Empati, genellikle iki ana bileşenle tanımlanır: bilişsel empati ve duygusal empati. Bilişsel empati, başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama yeteneği iken, duygusal empati, başkalarının duygusal durumlarını hissetme ve paylaşma yeteneğidir (Davis, 1983). Duygusal empati karşıdaki duygularına sempati ile yaklaşmayı sağlarken karşıdaki duygularını kendisi deneyimlemeksizin tanıyabilme yeteneği de bilişsel empatiyi beraberinde getirmektedir (Guttman, 2001). Bu iki bileşen, bireylerin başkalarıyla daha derin ve anlamlı ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Empati, büyük oranda doğuştan gelen bir yetenek olmakla birlikte eğitim yoluyla geliştirilmesi de mümkündür. Bir başka deyişle empati kurmak öğrenilebilen bir beceri olup (Dökmen, 2005, s. 21) bu noktada gözlemleyerek ve yaşayarak öğrenme yoluyla yeni bilgiler edinen bireylerin empatik becerileri artırılabilir (Cohen ve Strayer, 1996). Bu noktadan hareketle Dökmen’in (1998) ‘onlar’, ‘ben’ ve ‘sen’ olmak üzere saydığı üç aşamalı süreç sonunda empati becerisi geliştirilerek kısa süreli de olsa kişilerin hayata ve dünyaya başkasının penceresinden bakması sağlanabilir. Empatik yeteneklerini bilgi merkezlerinde geliştirilmesi, iş ortamında bilgiye ihtiyaç duyan insanların ruh durumunu daha iyi anlayabilmek ve anlamlı bağlantılar kurarak o kişilerin duygusal zekalarının alt yapısına ulaşılabilmesine yardımcı olabilir. Kitaplar, seminerler, online bilgi kaynakları, empati konusunda bilgi merkezi kullanıcılarının bilgi seviyesini artırmaya ve bu beceriyi daha etkin bir şekilde uygulamaya katkı sağlayabilmektedir.

		Sen Basamağı	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyorsun ve ne hissediyorsun.
	Ben Basamağı	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyorum ve ne hissediyorum.	
Onlar Basamağı	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyorlar ve ne hissediyorlar.		

Şekil 1. Empati Aşamaları

Kaynak: (Dökmen, 1998, s. 152)

İlk basamak olan Onlar Basamağında genel olarak karşısındaki kişinin sorunu ile ilgili düşünme ya da anlama çabası yoktur. İki tarafın da duygu ve düşüncelerinden ziyade toplumun o konuya ilişkin görüşleri ön plandadır. İkinci basamak olan Ben Basamağında kişi, benmerkezci bir şekilde karşısındakinin sorununu anlamaktan çok, kendisinin de benzer sorunlar yaşadığını söyleyerek karşısındakine yalnız olmadığını hissettirmeye çalışmaktadır. Son basamak olan Sen Basamağı ise asıl empatinin kurulduğu, olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakıldığı aşamadır. Empati, burada farkındalığın tutuma ve davranışa dönüşümün ilk basamağı sayılabilir.

Kültürlerarası iletişim, diyalog ve empati, bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimleri zenginleştiren ve derinleştiren unsurlardır. İyi bir iletişim, empati geliştirmeyi kolaylaştırır; empati ise daha derin ve anlamlı diyalogları mümkün kılar (Gudykunst ve Kim, 2017). Empatik iletişim, bireylerin karşılaştıkları kültürel farklılıkları aşmalarını ve başkalarının perspektiflerine açık olmalarını sağlar. Bu üçlü ilişkide, empati sayesinde bireyler birbirlerinin kültürel farklılıklarını anlamaya çalışır, bu da diyalogun kalitesini artırır. Bu üç faktör arasındaki etkileşim, etkili iletişimin yanı sıra, kültürel anlayış ve saygının geliştirilmesine de katkıda bulunur. Bu kavramların birlikte ele alınması, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin bir arada yaşaması ve işbirliği yapması için gereklidir. Eğitim, sosyal programlar ve bireysel çabalar yoluyla bu becerilerin geliştirilmesi, daha kapsayıcı ve uyumlu bir toplumun inşasında önemli bir adım olacaktır.

Empati önce insanları sonra da kültürleri birbirine bağlamada bir köprü görevi görebilmektedir (Thompson ve Gullone, 2003, s. 4). Ahmadi ve diğerleri (2011, s. 163) kültürel empatiyi “farklı kültürel grupların üyelerinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlama yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Bir insanı anlamak için olaylara onun penceresinden bakmak, bir kültürü anlamak içinse o kültürün kodlarını bilmek yani karşısındakinin diliyle konuşabilmek gerekir. Dolayısıyla empati kurulabilmesi için öncelikle kişinin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru şekilde anlaması ve anlamlandırması gerekir. Kişinin kendi kültürel önyargıları ve varsayımlarını tanıması, empati geliştirmek için ilk adımdır. Kişinin kendi inançlarını ve değerlerini sorgulaması, farklı bakış açılarına daha açık olmasını sağlar (Ting-Toomey ve Dorjee, 2018). Empatik olmanın farklı bakış

açılarını kavramayı geliştirdiği ve açık fikirli olma düzeyini arttırdığı, katı olarak tabir edilen düşüncelerden vazgeçilmesini sağladığı ifade edilmektedir (Baltacı, 2016, s. 68). Diğer kültürler hakkında bilgi edinmek, empatiyi artırır. Farklı kültürlerin değerlerini, geleneklerini ve yaşam tarzlarını öğrenmek, başkalarının perspektifini anlamaya yardımcı olur. Farklı bir kültürel perspektiften bakmak, empati geliştirmek için etkili bir yoldur (Nussbaum, 1996).

Kültürlerarası iletişimde empati, farklı kültürel bağlamları anlamak ve saygı göstermek için kritik bir rol oynar. Empati, bireylerin birbirlerinin deneyimlerini ve duygularını anlamalarını kolaylaştırarak, daha derin ve anlamlı diyalogların gelişmesine zemin hazırlar. Kültürlerarası iletişim bağlamında diyalog ve empati, bireylerin farklı kültürel bağlamları anlamalarına ve bu bağlamlara saygı göstermelerine yardımcı olur. Bu süreçte farklı kültürlerden gelen insanların sıklıkla bir arada bulunduğu kütüphaneler çok yönlü bir rol oynayabilir. Kullanıcılarına sunduğu geniş kaynak yelpazesıyla kütüphaneler farklı bakış açıları ve yaşam hikayelerinin keşfedilmesine ve böylece bireylerin kendi önyargılarını sorgulamalarına yardımcı olur. Kütüphaneler; okuma grupları, atölyeler, tanışma ve tartışma etkinlikleri düzenleyerek katılımcıların farklı bakış açılarını paylaşmalarına imkân sağlar. Bireylerin düşüncelerini ifade etmeleri ve başkalarının düşüncelerini dinlemeleri için fırsat sunan bu tür etkinlikler, bireyler arasında empati ve anlayış geliştirmeye ve bireylerin birbirlerinin deneyimlerine daha duyarlı hale gelmelerine katkıda bulunabilir. Böyle paylaşımcı ortamlar bireylerin başkalarını anlama yeteneklerini artırırken, toplumsal gruplar arasındaki bağları da güçlendirir. Kütüphaneler, sadece bilgi merkezleri olarak değil, aynı zamanda empati ve anlayışın inşa edildiği sosyal alanlar olarak da önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu nedenle, kütüphanelerin sağladığı bu fırsatlardan yararlanmak, bireylerin ve toplumların daha empatik ve duyarlı bir şekilde bir arada yaşamalarını destekleyebilir.

Kütüphanelerin insanlar arasında diyalog ve empati inşa etme amacıyla kullanımının güncel örneklerinden biri İnsan Kütüphanesi (Human Library) hareketidir. Önyargılara meydan okumak için diyalogu teşvik etmeye dayanan İnsan Kütüphanesi, Danimarka’da başlayıp kısa bir zaman diliminde dünyanın pek çok ülkesine yayılan uluslararası bir eşitlik arayışıdır.

YÖNTEM

İnsan kütüphanesinin kültürlerarası iletişim bağlamında kullanılabilirliğini değerlendirmeye yönelik bu çalışmada, verilerin toplanması, derlenmesi ve analizi için doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman, bir araştırma konusu hakkında bilgi sağlayan her türlü materyal (Balcı, 2016) olup kişilere, topluluklara ya da kültürlerle ilişkin önemli bilgiler içermektedir (Baş ve Akturan, 2017). Nitel araştırmalarda nüfus sayım istatistikleri, doğum-ölüm kayıtları, tutanaklar gibi kamuya açık dokümanların yanı sıra reklam, radyo, gazete, dergi, film, video, fotoğraf gibi popüler kültür dokümanları ile elektronik postalar, sohbet odaları, bloglar, web siteleri, sosyal medya platformları gibi elektronik ortamda sağlanan dijital içerikler de temel bir kaynak durumuna gelmiştir (Seyidoğlu, 2016). Doküman analizi, fiziksel ve elektronik dokümanlar olmak üzere tüm bu dokümanları

incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir işlemdir (Özkan, 2022, s. 184). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve varolan bilgileri geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Morgan, 2022, s. 64). Merriam (2009) doküman analizi için uygun dokümanları bulma; dokümanların orijinalliğini kontrol etme; kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ile veri/içerik analizi yapma olmak üzere dört temel aşama saymaktadır. Çalışma kapsamında yazılı ve dijital dokümanlardan elde edilen bilgiler bu aşamalarla derlenmiştir.

İNSAN KÜTÜPHANESİ

Kurucuları tarafından ‘halkın kütüphanesi’ olarak tanımlanan İnsan Kütüphanesi (Yaşayan Kütüphane) fikri, arkadaşları saldırıya uğrayan beş genç tarafından 2000 yılında Danimarka’da geliştirilmiştir². Kopenhag Roskilde Festivali’nde Şiddeti Durdur (Stop the Violence) sloganıyla yüz yüze diyalog yönteminin kullanıldığı bir etkinlik olarak başlayan İnsan Kütüphanesi, 2010 yılına kadar Yaşayan Kütüphane (Living Library) olarak adlandırılmıştır (Little, vd., 2011). Her türlü bilgi kaynağını bünyesinde bulunduran mekânlar olarak kütüphaneler aynı zamanda toplumun eğitim işlevini karşılamakta, sanat ve kültürel etkinlikler ile boş zamanların değerlendirmesine de aracılık etmektedir (Dede, 2024, s. 3482). Kütüphaneye yüklenen anlam, rol ve işlevlerin değişmesiyle birlikte günümüzde kütüphaneler kitap depolanan sessiz yerler olmaktan çıkarak sosyal ve kültürel etkinlik, topluluk toplantıları, sosyal öğrenme ve iş birliğini destekleyen birer öğrenme merkezine yani ‘yaşayan kütüphane’ye dönüşmektedir (Tuğlu Karşı ve Özker, 2021, s. 274). Yaşayan kütüphane, hizmet verdiği insanlar gibi yaşayan ve içerisinde yaşanan, bireylerin hayatının merkezinde yer alan toplumsal alanlardır (Yılmaz, 2019, s. 18). Yeni nesil yaşayan kütüphaneler, fiziksel sınırlarının dışına çıkmayı ve değişik formatlarda, çok daha zengin koleksiyonları, daha bütünleşik bir ortamdan etkin ve hızlı bir biçimde zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın kullanıcılarına ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu da yeni bir kütüphane anlayışının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Afzali, 2008, s. 267). Bu bakımdan İnsan Kütüphanesi bu yeni nesil kütüphane anlayışının bir örneğidir.

İnsan Kütüphanesi organizasyonu temel amacını “kültürel, dini, sosyal ve etnik farklılıklar arasında daha kapsayıcı ve uyumlu topluluklar oluşturmaya yardımcı olmak³” şeklinde açıklamaktadır. İlk kalıcı İnsan Kütüphanesi 2006 yılında Avustralya’nın Lismore kentinde kurulmuştur (Amudha, 2019, s. 211).

² <https://humanlibrary.org>

³ <https://humanlibrary.org/about/>



Şekil 2. İnsan Kütüphanesi Merkezi

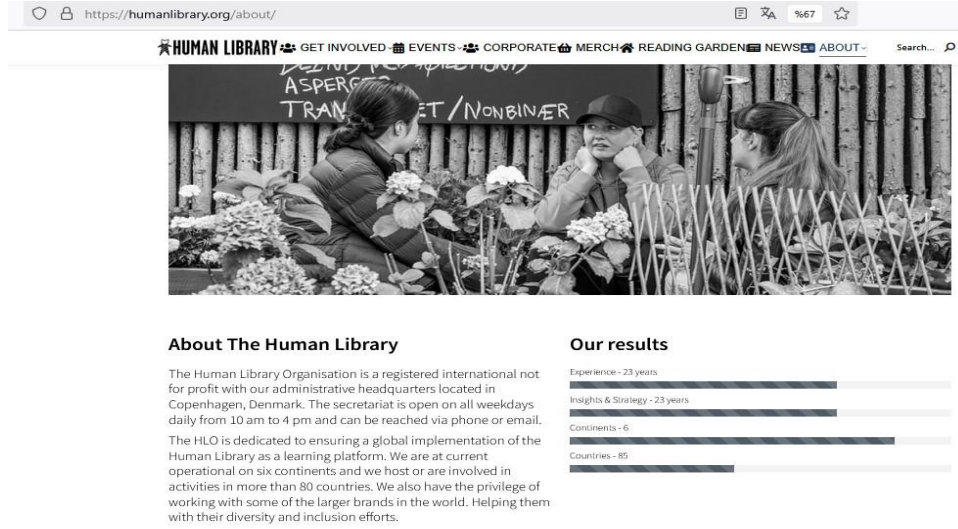
Kaynak: (<https://humanlibrary.org>)

İnsan Kütüphanesi, karşılıklı anlayışı teşvik eden ve diyalogu destekleyen yenilikçi bir yöntemdir (Zhai, vd., 2012). İnsan kütüphaneleri, temel olarak bireyleri aralarındaki engelleri yıkmaya ve birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Dobreski ve Huang, 2016). ‘Kitabı kapağına göre yargılama’ sloganıyla gerçekleştirilen bu etkinlikler, okuyucuların, hikayelerini paylaşmak için gönüllü olan bireyleri ‘ödünç’ almaya teşvik edildiği bir kütüphane metaforunu kullanır.

Bu etkinliklerde gönüllüler İnsan Kitap (Human Book) rolünü üstlenmektedirler. Önyargı ve klişelerle ilgili deneyimlerini anlatmak için tıpkı bir kitap gibi kendi başlıklarını ve açıklamalarını oluştururlar. Okuyucular ise bu başlıklar arasından seçim yapar ve seçtikleri İnsan Kitabı birebir diyalogda okurlar. Burada ‘okuma’ bir Okuyucu ile seçtiği İnsan Kitabın sohbete girmesi anlamına gelir. Kitaplar genellikle katılımcıların günlük yaşamlarında çok fazla karşılaşma fırsatı bulamayacağı gardiyan, evsiz, şizofren, transseksüel, eski mahkûm, albino, mülteci gibi ötekileştirilen grupların üyeleridir. Oturum boyunca insan kitapları, kişisel deneyimlerini okuyucularla paylaşır ve bu kişisel alışverişler önyargıların sorgulanması için fırsat yaratır (Bryan, 2023). Okurlar ise yaşayan kitapları rahatsız etmemesi koşuluyla ona cevaplayabileceği sorular sorarlar (Groyecka vd., 2018).

Jana ve Rout (2022) insan kütüphanelerinde Mekân, İnsan Kitap, Kütüphane Personeli ve Okuyucu olmak üzere dört temel unsur saymaktadır. Birinci unsur olarak mekân, okuyucuları çeken en önemli unsurdur ve etkinliğin başarısı mekânın doğru seçimine bağlıdır. İkinci hayati unsur, kişisel yaşamını ve deneyimlerini paylaşmaya hazır canlı bir insan olarak İnsan Kitabın geleneksel kitaplar gibi içeriğini (deneyimlerini) tanımlayan bir başlığının olmasıdır. Üçüncü unsur, kullanıcıların ihtiyaçlarını analiz eden ve doğru insan kitabını doğru okuyucu ile buluşturan kütüphane personelidir. Kütüphane personeli, insan kitapları ve okuyucular arasındaki iletişimi sağlar. Kütüphanecilerin farklı kültürler ve toplumsal sınıflardan gelen kullanıcılarla yakın ilişkiler kurması oldukça önemlidir. Kullanıcı, kütüphanecilere yönelttiği sorulara doğru yanıtlar alabilmelidir. Bu yapılandırma çerçevesinde, öncelikle yaşayan bir kütüphaneye koordine edebilecek profesyonel bilgi hizmetleri uzmanlarına

ihtiyaç bulunmaktadır (Çolaklar, Gültekin ve Şeşen, 2023, s. 8). Kütüphane personeli, İnsan Kütüphanesi etkinliklerinin düzenli ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde en büyük paya sahiptir. Dördüncü unsur ise insan kütüphanesinin etkili yönetimi için temel teşkil eden okuyucudur. İnsan kütüphanesi, esas olarak okuyucuların daha katılımcı bir şekilde bilgi edinmesi için oluşturulmuştur.



Şekil 3. İnsan Kütüphanesi Web Sitesi

Kaynak: (<https://humanlibrary.org>)

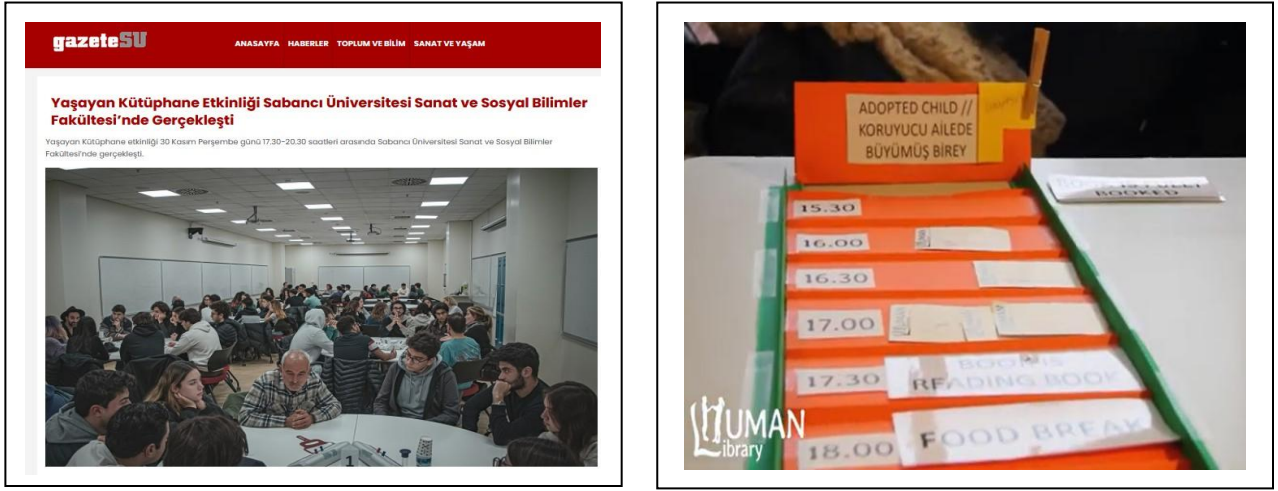
İnsan Kütüphanesi, kişisel diyalogların damgalama ve klişelere meydan okuduğu ve diyalog için güvenli bir alan yarattığı bir öğrenme platformudur (Schijf vd., 2020). İnsan kütüphanesi uygulamalarında, kişisel temasın güçlü olduğu ve olumsuz stereotipleri çürütebileceği gerekçesiyle ‘diyalog’ sıklıkla vurgulanır. Dobreski ve Huang’a (2016) göre, yaşayan kitaplar diyaloga katılarak geçmiş deneyimlerini yansıtmaya ve gözden geçirme fırsatına sahip olurlar. Bu nedenle, diyalog hem insan kitaplar hem de okuyucular için bir öğrenme deneyimi sunar. İnsan Kütüphanesinde, diyalog yoluyla klişelere ve önyargılara meydan okuyabilen olumlu bir konuşma çerçevesi oluşturmak için tasarlanan (Kwan, 2020) çeşitli etkinliklerde din, cinsellik, etnik köken, meslek, yaşam tarzı, sosyal statü, sağlık, engellilik, siyasi ya da ideolojik kanaat gibi alanlarda katılımcılar diyaloga teşvik edilir (Gillum ve Williams, 2022). Birlikte yaşamın inşasında vazgeçilmez bir unsur olan diyalog, İnsan Kütüphanesi stratejisinin de olmazsa olmaz bir parçasıdır. İnsan Kütüphanesi katılımcılarını, diyalog yoluyla yerleşik önyargılara meydan okuyarak insanların her zaman aynı değerleri paylaşmayabileceği düşüncesinin kabulüne dayanan tartışmalara katılmaya teşvik eder. Böylece okuyucuların (katılımcıların) kültürün ve yaşamın farklı yönlerini anlamalarına yardımcı olurlar (Dool, 2022).

Katılımcıların eşitler olarak bulunduğu gerçek anlamda iki taraflı bir etkileşime imkân tanıyan İnsan Kütüphanesi, farklı geçmişlere sahip insanlar arasında bir bağlantı işlevi görür (Yap ve Labangon, 2015). Mesleki, dini ve etnik gruplar gibi farklı sosyal grupların üyeleri arasındaki gayriresmî ve yapıcı diyaloglar, insanların önyargılarını

sorgulamalarına ve toplumda anlayış ve kabul düzeyini yükseltmelerine yardımcı olabilir. İnsan Kütüphanesi, insanların içinde yaşadıkları kültürlerin çeşitliliğini keşfedebilmeleri ve önyargının insanları nasıl olumsuz etkileyebileceğini anlamaları için güvenli bir yol sağlamaktadır. Kitapları ve okuyucuları, varsayımlarının ve önyargılarının sıklıkla sorgulandığı bir sohbet yoluyla ortak noktalarını ve farklılıklarını tartışmaya teşvik etmektedir (Amudha, 2019, s. 210). Eşit konumda sohbet eden insanlar arasındaki sözcüklerin veya fikirlerin gerçek iletişimini sağlayan diyalog, Freire'ye göre dünyayı adlandırma ve insan olma yolculuğunun merkezinde yer alır. Dünyayı diyalog yoluyla adlandırma süreci, eşit ve aktif katılım gerektirir (Peters ve Lankshear, 1994, s. 182). İnsan Kütüphaneleri insanların eleştirel düşünebilecekleri ve diyaloga girebilecekleri bağlamlar ve alanlar inşa etmenin etkili bir yolu olabilir.

Bugün 80'den fazla ülkeye yayılan İnsan Kütüphanesi etkinliklerinin çeşitli örnekleri Türkiye'de de gerçekleştirilmiştir. Sağlık Bakanlığı, Eğitim Bakanlığı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, TED Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Koç Üniversitesi, ODTÜ, Atılım Üniversitesi, Pozitif Yaşam Derneği, Toplum Gönüllüleri Vakfı, farklı düzeyde okullar, belediyeler, ilaç firmaları gibi çok çeşitli kurum/kuruluşlar tarafından genellikle spesifik bir konu ya da gün çerçevesinde Yaşayan Kütüphane etkinlikleri düzenlenmiştir⁴. Ancak sürekli, düzenli ve profesyonel girişimler fazla değildir. Konu üzerine akademik çalışmalar da yetersiz olup genellikle gerçekleştirilen etkinliğin aşamalarının anlatıldığı süreç odaklı çalışmalar bulunmaktadır. Sonuçlara dair ölçümler ya da raporlarda da eksiklikler bulunmaktadır. Etkinlik öncesi ve sonrası veri toplanarak analizler yapılan çalışmalardan biri Bağcı ve Blazhenkova (2020) tarafından yapılmıştır. İlki 2016 yılında İstanbul'daki bir üniversitede (Sabancı Üniversitesi) gerçekleştirilen etkinliklerin dört yıllık uygulamasına yönelik yapılan çalışma sonuçları, İnsan Kütüphanesine katılımın damgalanmış grup üyelerine yönelik empati ve olumlu davranış niyetini artırdığını göstermiştir (Bağcı ve Blazhenkova, 2020).

⁴ <https://inegoldh.saglik.gov.tr/TR-1141057/yasayan-kutuphane.html>
<https://duzce.meb.gov.tr/www/yasayan-kutuphane-projesi-etkinlikleri-devam-ediyor/icerik/5843>
<https://ituyk.gonullu.itu.edu.tr/yasayan-kutuphane/>
<https://society.tedu.edu.tr/gundemde-neler-var/yasayan-kutuphane>
<https://psikolojigunleri.uskudar.edu.tr/2018/yasayan-kutuphane>
<https://www.pozitifyasam.org/yasayan-kutuphanede-hiv-kitap-olmaya-devam-ediyoruz/>
<https://altinova.bel.tr/haberler/yasayan-kutuphane-torenle-acildi>
<https://www.stgm.org.tr/insanlarin-okundugu-kutuphane-bilgide-yasayan-kutuphane>



Şekil 4. Türkiye’den Örnek Bir Uygulama

Kaynak: (<https://cip.sabanciuniv.edu.tr/yasayan-kutuphane>)

Kudo ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışma da okuyucuların bilgi, anlayış ve empati düzeylerinin yükseldiğini, olumlu grup içi temas vasıtasıyla bilişsel ve duygusal mekanizmaların harekete geçtiğini göstermektedir. Olumlu gruplar arası temas bilgi ve empatiyi artırıp kaygıyı azaltır (Pettigrew ve Tropp, 2008). İnsanların birbirlerini daha iyi tanımak için bir araya gelmeleri ve olumlu grup içi temas, dış gruplara karşı empatiyi artırır ve insanların dış grubun bakış açısını daha iyi takdir etmelerini sağlar (Pettigrew vd., 2011; Kenworthy vd., 2005). Buna ‘bakış açısı alma’ denir. Empati ‘başka birinin ayakkabıları ile yürümek’ olarak tanımlanır ve başka bir kişinin duygularını paylaşma ve takdir etme yeteneğini gösterir. Bakış açısı almayı içeren empati, kişinin içinde yer almadığı diğer gruba karşı daha olumlu bir değerlendirme yapması ve böylece önyargıların azalmasına katkıda bulunur (Gaertner ve Dovidio, 2005, s. 72).

İnsan Kütüphanesi etkinlikleri katılımcıların kendi yaşam hikayelerini paylaşmalarına veya farklı kültürlerden gelen hikayeleri dinlemelerine olanak tanır. Bu etkinlikler, bireyler arasında duygusal bağlar kurarak empatiyi artırır. Hikayelerin paylaşılması, dinleyicilerin farklı deneyimlere tanıklık etmesine olanak tanır. Kültürlerarası iletişim bağlamında da İnsan Kütüphanesi ‘yabancı’ olarak görülen öteki kişiyi tanıma fırsatı sunarak onu kabul etme ve anlamayı da kolaylaştırabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni nesil bir kütüphane etkinliklerinden biri olan İnsan Kütüphanesini, kültürlerarası iletişime katkısı bağlamında ele alan bu çalışma, kütüphaneyi sadece kitap alıp verilen bir yer olarak gören kısıtlayıcı anlayışı kırma ve böylece kütüphaneyi toplumsal ve kültürel canlı bir merkez haline getirmenin önemini ve faydasının altını çizmektedir.

Raflarını farklı hikayeler anlatan kitaplarla değil insanlarla dolduran İnsan Kütüphanesi, dinleyene yargılamadan

soru sorma, anlatana ise dışlanmadan hikayesini paylaşma şansı vermektedir. Farklı hayatları, bizzat yaşamış kişilerden öğrenmek, karşılıklı anlayışa doğru bir adım, en doğru bilgi aktarım şeklidir. Pek çok hayatı okumaya, daha doğrusu dinlemeye imkân veren İnsan Kütüphanesi, farklılıkları ortadan kaldırarak ya da en azından sorun olmaktan çıkararak insanları (ötekileri) yakınlaştıırıp toplumları kaynaştırabilir.

Doğrudan kültürlerarası iletişimi konu alan İnsan Kütüphanesi etkinliğı bulunmamakla birlikte; farklı kültürel gruplara mensup kişilerin insan kitap olduğı örneklerden söz edilebilir. Örneğın Groyecka ve arkadaşları (2019) tarafından Polonya’da yapılan çalışmada, etkinliğe katılımının dini azınlıklara yönelik sosyal mesafeyi etkili bir şekilde azalttığı bulunmuştur. Orosz ve arkadaşları (2016) tarafından Macaristan’da Roman topluluklarına yönelik önyargıyı azaltmak amacıyla lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışma sonuçları katılımcıların önyargılarının azaldığına işaret etmektedir. Pope ve arkadaşlarının (2023) kültürel yeterlilik geliştirmede bir İnsan Kütüphanesi programının lisans düzeyindeki sağlık bölümü öğrencileri üzerindeki etkinliğini tespit etmeye yönelik çalışma sonuçları da etkinliğe katılan öğrencilerin kültürel farkındalık ve duyarlılıklarının arttığı sonucunu desteklemektedir. Bağcı ve Blazhenkova’nın (2020) çalışması, etkinliğe katılımın damgalanmış grup üyelerine yönelik grup bilgisi, empati ve olumlu davranış niyetini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kinsley (2009) ise kişilerin İnsan Kütüphanesine daha çok yeni bilgiler ve farklı düşünme biçimleri keşfetmek için katıldıklarını ancak etkinlik sonrasında okuyucuların İnsan Kitapları tarafından temsil edilen farklı gruplar ile ilgili bilgi, anlayış, iletişim isteğı ve empatilerinin arttığını ifade etmektedir. Bir başka deyişle katılımcıların amacı empati geliştirme olmasa bile İnsan Kütüphanesi, bireyleri empati ve diyaloga davet etmektedir. Foust ve Ahkmed (2014, s. 92) kütüphanelerin doğası gereğı, empatiyi besleyen ve teşvik eden konuşma özgürlüğü ve bilgi sevgisi gibi değerleri pekiştiren bir felsefeye sahip olduğunu hatırlatmaktadır.

Bireyler, gruplar ve toplumlar arasında kültür aktarımı olarak kültürlerarası iletişimi ve kültürel farkındalığı artırmak için yenilikçi bir yol olarak İnsan Kütüphanesi, küreselleşen dünyada farklılıkları uzlaştırmak adına olumlu katkıda bulunabilir. Bu noktadan hareketle ülkemizde de genişlemesi ve farklı yerlerde farklı içeriklerle zenginleştirilen etkinliklerin artırılması faydalı olabilir. Bu noktada, alanı ile ilgili güncel gelişme ve uygulamaları takip eden; farklılıklara saygılı; diyalog, empati ve iletişime açık uzman kütüphane personelinin varlığı da büyük önem arz etmektedir. Zira İnsan Kütüphanesi gibi kapsamlı ve süreklilik isteyen yenilikçi model ve uygulamaların başarısı bu uzmanlara bağlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2006). Türkiye’de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma. Avrupa Komisyonu’nun Çalışma, Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi Raporu. <http://ec.europa.eu/>
- Afzali, M. (2008). Karma kütüphane: Dijital ve geleneksel kütüphanelerin odak noktası. *Türk Kütüphaneciliği* 22(3), 266-278. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/815073>
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A. ve Mahdi, M. M. (2011). The study of the effect of socio-cultural factor on cultural intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 161-168. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c9ed7c312cbb0b2cd85b3567d6c08e84593855c9>
- Amudha, G., Kumar, R. V. ve Raj, A. D. (2019). Human library: A new way to sharing the information. *JETIR - Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 6(6), 210-212. <http://www.jetir.org/papers/JETIR1907A54.pdf>
- Arboleda-Florez, J. (2002). What causes stigma? *World Psychiatry Association*, 1(1), 25-26. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1489829/>
- Bağcı, S. Ç. ve Blazhenkova, O. (2020). Unjudge someone: Human library as a tool to reduce prejudice toward stigmatized group members. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(6), 413-431. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1792298>
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baltacı, H. (2016). *İletişim becerileri ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin X ve Y kuşaklarına göre farklılıklarının incelenmesi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Bezirgan Arar, Y. ve Bilgin, N. (2010). Gazetelerde ötekileştirme pratikleri: Türk basını üzerine bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 30(1), 1-18.
- Brislin, R., Landis, D. ve Brandt, M. (1983). *Conceptualizations of intercultural behavior and training*. Pergamon Press Inc.
- Bryan, J. (2023). ‘Food for the soul’: Applying the ‘human library’ concept to academic professional development. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 11(2), 24-29. <https://doi.org/10.56433/jpaap.v11i2.526>
- Burke, P. (2007). Disadvantage and stigma: A theoretical framework for associated conditions. P. Burke, J. Parker (Ed.), *Social work and disadvantage: Addressing the roots of stigma through association* içinde (ss. 11-26). Jessica Kingsley Publishers.
- Cohen, A. J. ve Strayer, J. (1996). Empathy in interpersonal relationships: A social-developmental perspective. *The Handbook of Social Psychology* içinde (ss. 1-38). Wiley.
- Çolaklar, H., Gültekin, V. ve Şeşen, Y. (2023). An overview of the curricula of Medical Documentation and Secretarial Programs using the distance learning method in Turkey. *Journal of Balkan Libraries Union*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.16918/jblu.1185445>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Dede, A. (2024). Hizmetkar kütüphaneler: Kedili kütüphane, eşekli kütüphane ve rami kütüphanesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(5), 3481-3505. <https://doi.org/10.46868/atdd.2024.826>

- Dobreski, B. ve Huang, Y. (2016). The joy of being a book: Benefits of participation in the human library. *ASIST*, October, 14-18. <https://doi.org/10.1002/pa2.2016.145053011>
- Doğan, E. ve Kutlu, A. (2025). Dijitalleşme çağında medyada damgalama: Video haberler ve kullanıcı yorumlarına ilişkin eleştirel söylem analizi. *Journal of Communication Science Researches*, 5(1), 16-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibadergi/issue/88383/1547479>
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *Küçük şeyler*. Sistem Yayıncılık.
- Dool, A. (2022). *The human library in the Netherlands: A successful exchange of life*. <https://raco.cat/index.php/BiD/article/view/n48-vandendool>
- Ekmekçi, Z. (2024). Kültürlerarası duyarlılık düzeyini artırmada kültürlerarası iletişim eğitiminin yeri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 12 (3), 1455-1477. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.1519734>
- Erdem, A. T. ve Akcaoglu Erdem, Ö. (2023). Kültürlerarası iletişim kaygısının zenofobiye etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *İNİF e-Dergi*, 8(2), 32-51. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1330294>
- Ersoy, E. G. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1-7. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/268016>
- Ertürk, H. A. (2024). *Sosyal medyada kültürlerarası iletişim*. H. N. Tarakcı, N. T. Yeniçiktı (Ed.), *Sosyal Medyada İletişim-II* içinde (ss. 99-110). Palet Yayınları.
- Foust, M. ve Ahkmed, S. (2014). Kindness counts: Encouraging empathy in secondary school library programs. *International Association of School Librarianship Selected Papers From The Annual Conference* içinde (ss. 91-106). <http://search.proquest.com/openview/791926747f83858865629949b9abf248/1.pdf?pqorigsite=gscholar&cbl=26551>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Books.
- Gaertner, S. L. ve Dovidio, J. F. (2005). Categorization, recategorization, and intergroup Bias. J. F. Dovidio, P. Glick and L. A. Rudman (Ed.), *On The Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* içinde (ss. 71-88). Blackwell Publishing.
- Gillum, S. ve Williams, N. (2022). Bring your own story: The evolution of a library program to celebrate diverse voices. *Medical Reference Services Quarterly*, 41(2), 138-147. <https://doi.org/10.1080/02763869.2022.2054179>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall, Inc.
- Groyecka, A., Witkowska, M., Wrobel, M., ve Klamut, O. (2018). Challenge your stereotypes! Human library and its Impact on prejudice in Poland. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 29, 311-322. <https://doi.org/10.1002/casp.2402>
- Gudykunst, W. B. ve Kim, Y. Y. (2017). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. Routledge.
- Guttman, H. (2001) *Empathy in families of women with borderline personality disorder*. Anorexia Nervosa, and A Control Group, Family Process Inc.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimension in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, January 1, 81-99. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf01733682>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across*

- nations*. Sage Publications.
- Holland, A., Jocz, J., Vierow, S. ve Stier, Z. ve Gypin, L. (2021). Community dialogues to enhance inclusion and equity in public libraries. *Journal of Library Outreach and Engagement*, 1(2), 78-95. <https://doi.org/10.21900.j.jloe.v1i2.856>
- IFLA/UNESCO Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi. (2009). https://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural_library_manifesto-tr.pdf
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue: The power of collective thinking*. Doubleday.
- Jana, A. ve Rout, R. (2022). Designing metadata schema for a human library: A prototype. *Digital Library Perspectives*, 38(3), 346-361. <https://doi.org/10.1108/DLP-07-2021-0052>
- Karaca, M. (2012). Farklılaşma, bütünleşme ve birlikte yaşama üzerine. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 226-238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47947/606640>
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak kültürlerarası iletişim*. Ürün Yayınları.
- Kenworthy, J. B., Turner, R. N., Hewstone, M., ve Voci, A. (2005). Intergroup contact: When does it work, and why?. J. F. Dovidio, P. Glick and L. A. Rudman (Ed.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* içinde (ss. 278-292). Blackwell Publishing.
- Kılıç, D. (2011). Bir ötekileştirme pratiği olarak basında eşcinselliğin sunumu: Hürriyet ve sabah örneği (2008-2009). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), 143-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/e-gifder/issue/7474/98420>
- Kinsley, L. (2009). Lismores living library: Connecting communities through conversation. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 22(1), 20-25. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.639384129748164>
- Kudo, K., Motohashi, Y., Enomoto, Y., Kataoka, Y. ve Yajima, Y. (2011). Bridging differences through dialogue: Preliminary findings of the outcomes of the human library in a university setting, *Proceedings of the 2011 Shanghai International Conference on Social Science (SICSS)*, 17-20 August 2011, Shanchai, China.
- Kwan, C. K. (2020). A qualitative inquiry into the human library approach: Facilitating social inclusion and promoting recovery. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3029-3039. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093029>
- Lanzoni, S. (2018). *Empathy: A history*. Yale University Press.
- Little, N., Gülesin, N., Jasna, M. ve Bálint, M. (2011). *Don't judge a book by its cover-the living library organisers guide*. Council of Europe.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: Jossey-Bass.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Nussbaum, M. C. (1996). *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Beacon Press.
- Orosz, G., Bánki, E., Bothe, B., Tóth-Kiraly, I. ve Tropp, L. (2016). Don't judge a living book by its cover: Effectiveness of the living library intervention in reducing prejudice toward Roma and LGBT people. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(1), 510-517.
- Özkan, M. (2022). Millî Eğitim Şûra kararlarında okul kütüphaneleri: Bir doküman analizi çalışması. *Bilgi Dünyası*, 23(2), 173-198. <https://doi.org/10.15612/BD.2022.680>
- Özmen, M. ve Hanımoğlu, B. (2023). Kişiler arası iletişimde empatinin işyeri mutluluğuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 469-494. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/79629/1182112>

- Özmen, S. ve Erdem, R. (2018). Damgalamanın kavramsal çerçevesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 185-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/52998/702901>
- Peters, M. ve Lankshear, C. (1994). Education and hermeneutics: A freirean interpretation. P. McLaren ve C. Lankshear (Ed.), *Politics of Liberation: Paths from Freire* içinde (ss. 173-192). Routledge.
- Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., ve Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Pope, K., Hewlin-Vita, H. ve Chu, E.M. (2023). The Human Library and the development of cultural awareness and sensitivity in occupational therapy students: A mixed methods study. *Frontiers in Medicine*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1215464>
- Rogers, C. R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://psycnet.apa.org/record/2007-14639-002>
- Scheyett, A. (2005). The mark of madness. *Social Work in Mental Health*, 3(4), 79-97. https://doi.org/10.1300/J200v03n04_05
- Schijf, C. M., Olivar, J., Bundalian, B., ve Eclevia, M. R. (2020). Conversations with human books: Promoting respectful dialogue, diversity, and empathy among grade and high school students. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(3), 390-408. <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1799701>
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları. <https://www.deryayinevi.com.tr/bilimsel-arastirma-ve-yazma-el-kitabi>
- Sofronieva, E. (2012). Empathy and communication. *Journal of Rhetoric and Communications*, 4. <https://rhetoric.bg/wp-content/uploads/2015/04/sofronieva-issue-4-July-2012.pdf>
- Soygür, H. ve Özalp, E. (2005). Şizofreni ve damgalanma sorunu. *Türkiye Klinikleri Journal of International Medical Science*, 1(12), 74-80. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-sizofreni-ve-damgalanma-sorunu-36234.html>
- Sözen, A., Özgür, T.B., Elçi, Ç., Bakır, P., Efil, H. ve Özver, İ. (2013). Erişkin yaşta cinsel istismara uğramış bireylerde içselleştirilmiş damgalama ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Journal of Mood Disorders*, 3(2), 64-69. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130301045826>
- Thompson, E. ve Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00050060310001707187>
- Ting-Toomey, S. ve Dorjee, T. (2018). *Communicating across cultures*. Guilford Press.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. Polity Press.
- Tuğlu Karşı, U. ve Özker, S. (2021). Kütüphaneden öğrenme merkezine: Bilgi çağında dönüşümü kütüphane mekânları üzerinden okumak. *IDA: International Design and Art Journal*, 3(2), 272-283. <https://www.idajournal.com/index.php/ida/article/view/130/52>
- Turhan, M. (2018). Empati eğilimi ile iletişim kurma becerisi arasındaki ilişki. *ASOS Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(73), 88-101. <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=13829>
- Ulusoy, H. (2023). Kültürlerarası iletişim mecrası olarak 'YouTube': Kültür temalı video yorumlarındaki iletişim pratiklerinin incelenmesi. *Etkileşim*, 12, 262-286. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2023.6.12.222>
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir!. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 88-93. https://doi.org/10.1501/HemSag_0000000810_0000000810_0000000810_0000000810
- Library, Archive and Museum Research Journal, 2025, 6(2), 108-128

94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/29271>
- Walton, J., Priest, N. ve Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24(3), 181-194. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14675986.2013.793036?needAccess=true>
- Yang, L.H., Kleinman, A., Link, B.G., Phelan, J.C., Lee, S. ve Good, B., (2007). Culture and stigma: Adding moral experience to social theory. *Social Science & Medicine*, 64, 1524-1535. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.11.013>
- Yıldırım Aykurt, A. (2020). 21. yüzyılda sosyal sorunlar ve dezavantajlı gruplar. *Journal of Awareness*, 5(3), 427-448. <https://doi.org/10.26809/joa.5.031>
- Yılmaz, E. (2019). *Kültürel kalkınma için yaşayan kütüphaneler*. Profil Yayınları.



Metaverse Teknolojisi ve Kütüphaneler

Metaverse Technology and Libraries

Ayşegül TOK * , Pervin BEZİRCİ**

ÖZET

Bu çalışmada, metaverse teknolojisinin kütüphanelerdeki potansiyel rolü ve etkileri kullanıcılar ve kütüphaneciler açısından incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Türkiye’de konu ile ilgili yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlı olduğundan, literatürde var olan boşluğun doldurulması ve katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırma, Ağustos 2023 ile Mayıs 2024 arasında gerçekleştirilmiş kapsamlı bir literatür taraması ile yürütülmüştür. Tespit edilen çalışmaların metodolojileri, bulguları ve sonuçları detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve metaverse teknolojisinin kütüphanelerde kullanımına yönelik değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur. Yurt içi ve yurt dışındaki ilgili politika ve uygulamalar araştırılmış yapılan uygulama örneklerine dayanarak kütüphanelerin geleceği, genişletilecek işlevleri, kütüphanecilerin rolleri ve ilgili teknolojilere uyum sağlama süreçleri tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, metaverse teknolojilerinin kütüphanelerde kullanımı sağladığı kolaylıklar ve faydaları yanı sıra bazı zorlukları da barındırmaktadır. Bu zorluklar arasında altyapı maliyetleri, personel eğitimi ihtiyacı, kullanıcı kabulü ve telif hukuku sorunları sayılabilir. Metaverse teknolojisinin bütünleşik yapısının kütüphanelere entegrasyonunun zor ve dolambaçlı olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla kütüphanecilik açısından bu gelişmeleri doğru anlamak, zorluklarla yüzleşmek ve bunlarla ilişkili tehdit ve fırsatları doğru değerlendirmek gerekmektedir. Bu çerçevede çalışmada, metaverse teknolojisinin kütüphanelerde kullanılmasını desteklemek amacıyla politika ve uygulamalar geliştirilmesi, pilot uygulamalar ile iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılması gereksinimi tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kütüphaneler, Metaevren, Metaverse Teknolojisi, Metaverse Kütüphaneler, Metaverse Bilgi Merkezleri, Metaverse Kütüphanecileri

ABSTRACT

This study examines and evaluates the potential role and impact of metaverse technology in libraries from the perspective of users and librarians. Since the number of studies on this topic in Türkiye is quite limited, it aims to contribute and fill the existing gap in the literature. The research was conducted through a comprehensive literature review between August 2023 and May 2024. The methodologies, findings and results of the identified studies were analyzed in detail, and evaluations and recommendations were made for the use of metaverse technology in libraries. The future of libraries, their expanding functions, the role of librarians, and the process of adapting to relevant technologies are discussed based on examples of relevant policies and practices in Turkey and abroad. According to the results of the research, the use of metaverse technologies in libraries has some challenges as well as benefits. These challenges include infrastructure costs, staff training needs, user acceptance, and copyright issues. It can be predicted that the integration of the integrated structure of metaverse technology into libraries will be difficult and circuitous. Therefore, it is necessary for librarianship to understand these developments, face the challenges, and assess the threats and opportunities. In this context, this study discusses the need to develop policies and practices to support the use of metaverse technology in libraries, and to pilot, refine, and improve the use of metaverse technology in libraries.

Keywords: Libraries, Metaverse, Metaverse Technology, Metaverse Libraries, Metaverse Information Centers, Metaverse Librarians

*Kütüphaneci, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Kütüphanesi, aysegul.tok@beun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1704-446X>

** Doç.Dr. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi, pervinb@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2569-4956>

GİRİŞ

Teknoloji ile bütünleşme noktasında adeta bir katalizör görevi gören Covid-19 süreci (Yumak, 2023, s. 87) ile dijital etkileşim ve sanal dünyaya olan ilgi artmış ve metaverse kavramı daha gözle görünür hale gelmiştir. Bu süreç, sosyal, ekonomik ve kültürel dinamiklerin yeniden şekillenmesine olanak sağlarken, bireyler ve toplulukların da etkileşim biçimlerini dönüştürmektedir. Metaverse, sizinle aynı fiziksel ortamda olmayan insanlarla oluşturabileceğiniz ve keşfedebileceğiniz bir dizi sanal alanı ifade eder (Fernandez, 2022, s. 2). Türkçe karşılığı “sanal evren” ya da “öteki evren” olarak ifade edilebilecek metaverse kavramı, insanların ve nesnelerin sanal ve gerçek olanın kaynaştığı sosyo-ekonomik ve kültürel değerlerin yaratıldığı etkileşimli bir dünya ya da platform olarak da tanımlanabilir (Kim, 2021, s. 26). Son yıllarda pek çok bilim insanı metaverse kavramını sosyal, eğitimsel, kavramsal, kültürel boyutlar gibi farklı perspektiflerden ele almıştır (Dreamson ve Park, 2023; Fernandez, 2022; Feng vd., 2024; Hill vd., 2017; Kim, 2021;). Türkiye’de yapılan metaverse araştırmaları ise, çoğunlukla nitel yöntemlere dayanan ve sosyal bilimler alanında yürütülen çalışmalar olmuştur (Habiboğlu ve Karabıyık, 2023, s. 1). Dijital dönüşümün temeli olan internetin yaygınlaşması, her kuşak için çok boyutlu bir değişim yaratmıştır. İnternetin yanı sıra “Endüstri 4.0” teknolojileri olan yapay zekâ, nesnelerin interneti, blokzincir, büyük veri, sanal ve arttırılmış gerçeklik, robotik, üç boyutlu baskı teknolojileri, sibernetik sistemler, kripto para teknolojilerinin yarattığı fırsatlar değişim için uygun bir zemin sağlamıştır (Ojo ve Adebayo, 2017, s. 284).

Bu değişimin etki alanlarından biri olan kütüphanelerde metaverse teknolojisinin uygulanabilirliğinin daha geniş bir perspektifle anlaşılması amacıyla, çalışma kapsamında yerli ve yabancı literatür detaylı şekilde araştırılmıştır. “Literatür taraması olarak da tanımlanan bilgi kaynaklarının varlığını tespit etme süreci, bilgi kaynaklarına erişimle birlikte bilimsel araştırmanın niteliğinin ve özgünlüğünün ortaya konulması noktasında en önemli aşamalardandır. Çünkü araştırılan konu ile ilgili önceki çalışmalara erişmek, içerikleri hakkında genel fikir sahibi olmak hem olası tekrarları engelleyecek hem de araştırmacıya yönelimleri gözlemleme fırsatı sunarak, çalışma odağının gereksinimlerle daha doğru örtüşecek biçimde kurgulanmasını sağlayacaktır” (Akkaya, 2018, s. 50). Konu ile ilgili Türkçe kaynakların sınırlı sayıda olması nedeniyle, mevcut kaynakların inceleme ve sentezleme yoluyla derlenerek, Türkçe bir yayın hazırlanması ve literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir. Betimleyici analiz kapsamında bu çalışmada metaverse teknolojisinin uygulanabilirliğine dair mevcut literatürdeki temel kavramlar, uygulama alanları ve eğilimler incelenmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan ilk tarama Ağustos 2023’te başlatılmış ve Kasım 2024’e kadar belirli aralıklarla tekrarlanmıştır. İlk aşamada 04.05.2024 tarihinde “metaverse” terimine ilişkin yapılan Google taramasında çıkan sonuçlar 17.600 haber, 3.670.000 video şeklinde olmuştur. İkinci aşamada, metaverse ile ilgili literatür taraması için güvenilir akademik kaynaklardan anahtar kelimeler ve Boolean işleçleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Anahtar kelimeler ve işleçler, metaverse kavramının geniş kapsamlı bağlantılarını araştırmak amacıyla

belirlenmiştir. Metaverse, sanal gerçeklik (VR-Virtual Reality) ve artırılmış gerçeklik (AR-Augmented Reality) kavramlarıyla kesişen bir yapıya sahip olduğundan, bu alanlarla ilgili literatür de taranmıştır. Bunun yanı sıra, teknoloji ve üniversite kütüphaneleri kavramları, metaverse teknolojilerinin eğitim ortamlarındaki potansiyel etkilerini incelemek amacıyla birlikte ele alınmıştır. Bu aramalarda tırnak işareti kullanılmamıştır. Böylece daha geniş bir literatür taraması yapılabilmektedir.

Kullanılan anahtar kelime ve işlemler şu şekildedir:

- metaverse AND librar*
- technology AND university librar*
- VR AND AR AND librar*
- metaverse VE kütüphaneler

Yukarıdaki anahtar kelimeler kullanılarak yapılan literatür taraması, kütüphanelerde metaverse teknolojisinin uygulama potansiyeline dair doğrudan ilişkili yayınları dahil etmekte; konu ile ilgisi olmayan veya belirlenen anahtar kelimeleri içermeyen çalışmalar ise dışlanmaktadır.

Taramalar sırasında kullanılan veri tabanları: Web of Science, Scopus, Science Direct, IEEE, Taylor & Francis, Emerald, Ebsco-LISTA, Science Direct, Wiley Online Library, Proquest Dissertation & Thesis olmuştur. Türkçe kaynaklar üzerinde yapılan aramalarda Google Akademik, TR Dizin, YÖK Tez Merkezi yanı sıra Bilgi ve Belge Yönetimi alanında yayımlanan dergilerin sayfalarında "metaverse ve kütüphaneler" anahtar kelimeleri kullanılmış ancak yalnızca iki adet kaynağa ulaşılmıştır.

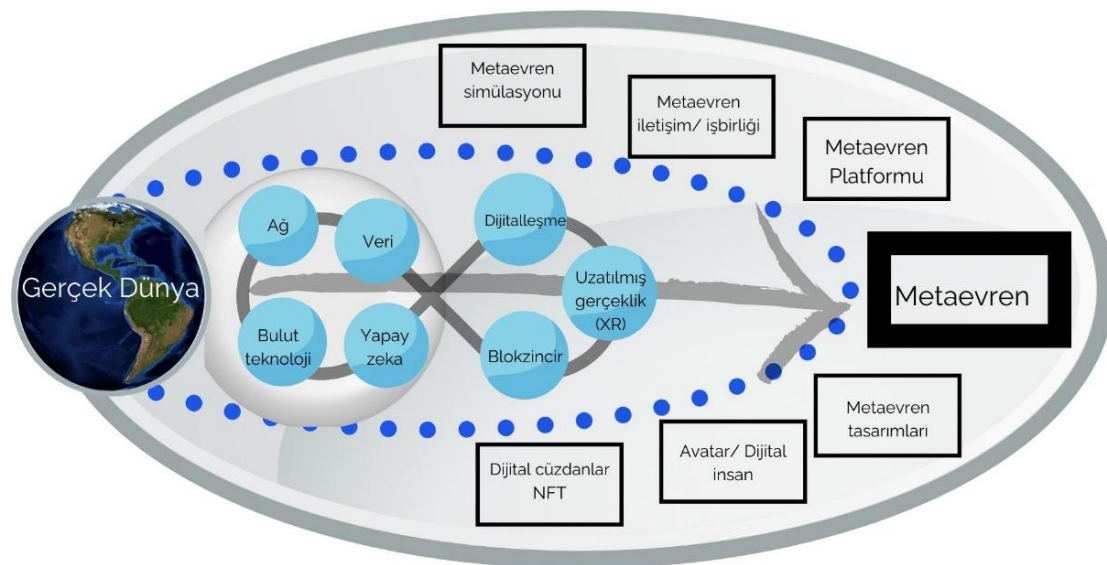
Literatür taraması, iki aşamalı bir inceleme sürecine dayanarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, başlık ve özetler aracılığıyla çalışmanın konu ile ilgili olup olmadığı değerlendirilmiş; ikinci aşamada ise, tam metinler incelenerek, içeriklerin analizi yapılmıştır. Ayrıca, dışlanma kriterleri doğrultusunda, konu ile doğrudan bağlantılı olmayan veya belirlenen anahtar kelimeleri içermeyen çalışmalar elenmiştir. Taramalar sonucunda ulaşılan kaynakların tam metinleri, çalışmanın amacına uygun olarak sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında, kaynakların metodolojileri, bulguları ve sonuçları ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Çalışma kapsamında, öncelikle metaverse teknolojisi kısaca açıklanmış, daha sonra metaverse ve kütüphaneler başlığı, kullanıcılar ve kütüphaneciler açısından olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. Literatür taraması sonucunda erişilen kaynakların odağına bağlı olarak, konu kullanıcılar açısından; kullanıcı eğitimleri, sosyal ve kültürel etkinlikler ile uygulama örnekleri çerçevesinde ele alınmıştır. Son olarak, metaverse teknolojisinin olası faydaları ve yaşanabilecek olası sorunlar ilgili literatürdeki bulgulara dayanarak değerlendirilmiştir.

METaverse TEKNOLOJİSİ

“Meta” (ötesi) ve “verse” (evren) kelimelerinin birleşiminden oluşan metaverse fiziksel dünyanın ötesinde bir evren anlamını taşır (Dionisio, Burns ve Gilbert 2013, s. 6). Metaverse kelimesi dilimizde “sanal evren”, “kurgusal

evren” olarak da geçmektedir. Metaverse teknolojisi, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojileri birleştiren ve kullanıcıların dijital dünyada etkileşim kurmalarını sağlayan bir kavramdır. Metaverse kavramı ilk olarak 1992 yılında Neal Stephenson’un “Snow Crash” adlı romanında kullanılmıştır. Bu bilim kurgu romanında sanal bir dünya tasvir edilmiş ve kullanıcılar bu dünyaya başa takılan VR gözlükler gibi ekipmanlarla girmişlerdir (Fernandez, 2022). Bu distopik roman, sanal etkileşimin dinamiklerini ortaya koyarken, dilin ve kültürün gücünü ve bilgi akışının toplumsal etkilerini de sorgulamaktadır. Bu doğrultuda dijital kimlik, bilgi akışı, kültürel etkileşim gibi alanlarda bilgi merkezlerinin güncel bağlamda etkisini anlamak için bir tartışma fırsatı sunmaktadır.

Temel olarak birbirine bağı büyük sanal bir ağı olan metaverse (Sedıyanıngısih, vd., 2022, s. 286), fiziksel gerçekliğı dijital sanallıkla birleştiren, sürekli ve kalıcı olan çok kullanıcılı post-realite (hakikat sonrası) bir evrendir (Abu Bakar vd., 2022, s. 269). Post-realite evren, gerçeklilik ile sanal olan arasındaki çizgilerin giderek belirsizleştiiğı, bireylerin deneyimlerinin ve algılarının dijital ortamlar aracılığıyla şekillendiğı bir durumu ifade eder. Bu kavram, bireylerin bilgiye erişim biçimlerini, toplumsal etkileşimlerini ve kültürel dinamiklerini etkileyen önemli bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle, sanal gerçeklilik ve artırılmış gerçeklilik uygulamaları, bireylerin gerçeklilik algısını dönüştürerek, bilgi paylaşımını ve deneyimlerini yeniden biçimlendirmektedir (Çelik, 2024, s. 290). Bu dijital dünya hiçbir kurum veya devletin kontrol edemeyeceğı merkezi olmayan bir internet ağına sahiptir (Dizaji ve Dizaji, 2023, s. 142). Metaverse teknolojisinin bileşenleri ve gerçek dünya ile ilişkisi Noh, (2023)'ye dayanarak şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Gerçek Dünya ve Metaverse Arasındaki Bağlantı (Noh, 2023, s. 241)

Gelecekte oldukça geniş bir kullanım alanı olacağı öngörülen (Ergüney ve Tepe, 2023, s. 1181) metaverse, sınırsız potansiyel sunan iletişim, alışveriş, eğitim ve çalışma hayatı gibi normalde internetten yapılacak her şeyi yapması

çin yeni 3 boyutlu ortamlar sağlar (Rahaman, 2022, s. 330). Metaverse, sanal ve gerçek dünyaların birleştiği geniş bir dijital ekosistemdir. Sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR) ve karma gerçeklik (MR) gibi teknolojileri içerir. Metaverse teknolojisi, kullanıcılarına etkileşimli ve 3D deneyimler sunar ve sosyal etkileşimleri dijital ortama taşır. AR/VR/MR teknolojilerinin yanı sıra metaverse evreninin ilişkili unsurlarına baktığımızda sanal evrendeki işlemleri güvence altına almak için Web 3.0, blokzincir (blockchain) ve NFT¹ (Non-fungible token – Nitelikli fikri tapu) teknolojileri de ön plana çıkmaktadır (Reply, 2023). Metaverse tüm bu sistemlerin birlikte çalıştığı sürükleyici bir deneyim sunan dijital bir platformdur (Pari-Bedoya, vd., 2023, s. 88). Bu teknolojiler, bireylerin ve toplulukların bilgiye erişim biçimlerini, etkileşimlerini ve dijital varlıklarını yeniden şekillendirmektedir. Örneğin, VR ve AR, kullanıcıların sanal ve fiziksel dünyalar arasında etkileşimde bulunmalarına olanak tanırken, NFT'ler dijital varlıkların sahiplik ve değerini güvence altına alır. Söz konusu teknolojilerin entegrasyonu, bilgi merkezlerinin gelecekteki rolünü şekillendirecek önemli bir faktördür. Bu teknolojilerin birbirleriyle nasıl entegre olduğu ve bilgi merkezleriyle olan ilişkileri, daha derinlemesine incelenmelidir.

METaverse VE KÜTÜPHANELER

Günümüzde dijital kütüphaneler, daha geniş bir kitle ile buluşması ve kolay ulaşılabilir olması nedeniyle popüler hale gelmiştir. Pek çok kütüphanede sanal ve artırılmış gerçeklik, nesnelerin interneti ve üç boyutlu baskıların kullanıldığı görülmektedir (Wojcik, 2023, s. 1). Son dönemde metaverse teknolojisinin yaşamımıza entegre olması ve çeşitli sektörlerde dönüşüme neden olmasıyla birlikte kütüphaneler de yeni bir boyut kazanmıştır. O halde, 'Kültürel miraslarımızı temsil eden kütüphaneler metaverse'de nasıl bir yer edinecek?' (Gamfed Türkiye, 2022). Bu soru yalnızca teorik bir merakı değil pratik uygulamalarında nasıl yapılacağı konusunu beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte metaverse teknolojileri ve kütüphaneler konusunda çeşitli bakış açılarının incelenmesini de gerektirmektedir.

Birden fazla çalışmada, metaverse teknolojilerinin kütüphane hizmetlerinde kullanımına dair çeşitli senaryolar öne sürülmektedir. Örneğin, robotların hizmet süreçlerine entegre edilmesi (Adetayo vd., 2023), tarihi içeriklerin sanal ortamda yeniden sunulması ve kullanıcı etkileşiminin artırılması yoluyla daha geniş kitlelere erişim sağlanması gibi konular bu alandaki potansiyel uygulamalar arasında yer almaktadır (Amzat ve Adewojo, 2023; Bakar vd., 2022; Chung, 2021).

Kütüphanelerin sanal dünyalarda ortaya çıkışı, sürekli gelişen bilgi ve teknoloji ortamında hem muazzam avantajlar hem de karmaşık zorluklar sunmaktadır. Kütüphanelerin geleceği, temel ilkelerini korumak suretiyle, teknolojinin sunduğu potansiyel faydalarını kullanarak şekillenecektir. Bu durum, avantajlar ve zorluklar arasında denge kurabilme yeteneklerine bağlıdır. Bu bağlamda kapsayıcılığı teşvik etmek, teknolojik altyapıya yatırım

¹ Dijital sanat veya koleksiyon nesnelerinin sahipliğini gösteren benzersiz ve doğrulanabilir öğeler.

yapmak ve dijital okuryazarlığı teşvik etmek, sanal dünyalardaki kütüphanelerin gerçekten değişimin dönüştürücü araçları haline gelmesini ve gelecek nesiller için eğitim ortamının zenginleştirmesini sağlayabilir (Oladokun vd., 2024, s. 5). Kütüphanelerin dijital temsili kullanıcılarına derinlemesine bir deneyim sunabilir, bilgi arama ve kültürel miras konularında yeni ortamlar sunabilir (Bakar vd., 2022).

Covid-19 pandemisine bağlı karantinalar sırasında, kütüphaneler ve pek çok kurumun zorunlu olarak kapatılması ile metaverse alanına yapılan yüksek yatırımlar bir araya geldiğinde, kütüphanelerin sanal alanlarını ve bu konudaki yeteneklerini genişletmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir (Swist vd., 2022, s. 80). Bu bakımdan sanal bir evrende hizmet verecek olan bir kütüphanenin dijitalleştirme sürecini tam olarak tamamlamış olması gerekmektedir (Sediyaningsih vd., 2022, s. 289).

Bayraktutan ve Gülseçen (2024) de; çalışmalarında metaverse teknolojisinin kütüphaneler üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Metaverse'ün, günümüzde giderek daha fazla önem kazanan sanal bir dünya kavramı olduğu belirtilmekte, özellikle Covid-19 salgını sonrasında insanların sanal dünyalara olan ilgisinin artmasıyla birlikte, bu teknolojilerin bilgi ve belge yönetimi alanında nasıl bir değişim ve yenilik getirebileceği incelenmektedir. Çalışmada, metaverse'ün kütüphane hizmetleri, bilgi paylaşımı, eğitim, kültürel mirası koruma ve diğer alanlardaki potansiyel etkileri üzerinde durulmaktadır.

Liu (2022), metaverse teknolojilerinin kütüphanelerdeki dönüşümünü alan inşası, kaynak inşası ve hizmet modu olarak üç açıdan ele almıştır. Bu bağlamda sanal ortamda yaratılan dijital ikiz kütüphaneler ile sanal dijital kaynaklar, hizmetlerin üç boyutlu sanal ortamda sunulmasını ve dijital robotlar kütüphanelerin gerçek ve sanal entegrasyonunun gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca yapay zekâ, nesnelerin interneti ve diğer teknolojilerin metaverse araçlarla beraber kullanılması ile akıllı kütüphaneler oluşturulabilecektir.

Noh (2023)'un çalışmasında odaklandığı temaların, hâlihazırda dijitalleşme, Web 3.0 ve yapay zekâ gibi teknolojilerle dönüşmekte olan bilgi hizmeti türleriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda bilgi bilimi literatüründe çok sayıda çalışma, söz konusu teknolojilerin bilgi merkezlerine etkilerini incelemiştir. Ancak bu teknolojik dönüşümün metaverse evreninde dijital bir “kütüphane ikizi” bağlamında nasıl tezahür edebileceği, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde hâlâ yeterince çözümlenmemiş bir alandır. Mevcut hizmet türlerinin metaverse ortamında nasıl yeniden şekilleneceği, hangi rollerle işletileceği ve kullanıcı deneyiminin nasıl inşa edileceği gibi sorular literatürde giderek daha fazla ilgi görmektedir. Blokzincir, NFT, XR ve MR gibi tamamlayıcı teknolojilerin entegre edildiği yeni nesil bilgi merkezlerinin, mevcut ekonomik koşullar ve teknolojik altyapı yetersizlikleri nedeniyle sınırlanıp sınırlanmayacağı ya da internetin erken dönemlerinde olduğu gibi ilk tepkilerin ardından kullanıcı alışkanlıklarına entegre edilip edilmeyeceği, üzerinde durulması gereken önemli tartışma başlıkları arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, Noh'un sunduğu kuramsal sınıflandırma, metaverse kütüphanelerine yönelik potansiyel senaryoları anlamak açısından dikkate değerdir.

Noh (2023), metaverse ortamında geliştirilecek bir kütüphaneyi yedi açıdan ele almıştır:

1. **Bir platform olarak kütüphane:** Metaverse kütüphaneleri; eğitim, medya, içerik üretimi, kültür-sanat merkezleri ve ofislerden oluşan çok işlevli bir platform olarak hizmet verebilir. *Ancak bu model, çok aktörlü iş birliklerinin, veri paylaşım standartlarının ve kullanıcı dostu platform tasarımlarının geliştirilmesini gerektirir. Türkiye gibi ülkelerde bu yapıların oluşturulmasında teknolojik altyapı eksiklikleri temel bir zorluk olarak öne çıkabilir.*
2. **İçerik merkezi olarak kütüphane:** Metaverse kütüphaneleri, yalnızca bilgi kaynaklarını sunan değil; aynı zamanda içerik üreten ve ekonomik değer yaratan kurumlara dönüşebilir. *Bu dönüşüm, kamuya ait bilgi kurumlarında ticarileşme tartışmalarını gündeme getirebilir ve bilgiye erişim hakkı bağlamında etik sorular doğurabilir.*
3. **Dijital bir varlık olarak kütüphane:** Kütüphaneler sadece bilgi tüketiminin değil, aynı zamanda bilgi üretimi ve dijital yaratıcılığın desteklendiği mekânlara dönüşebilir. *Bu senaryonun gerçekleşebilmesi için kullanıcıların aktif katılımını ve dijital üretim yetkinliklerini teşvik eden politikaların geliştirilmesi gereklidir.*
4. **Özelleştirilmiş bilgi ihtiyaçlarının çözülmesi:** Metaverse teknolojileri, zaman ve mekân sınırı olmaksızın kişiselleştirilmiş, gerçek zamanlı bilgi hizmetleri sunma imkânı sağlayabilir. *Ancak yapay zekâ tabanlı sistemlerin karar alma süreçlerinde şeffaflık, veri güvenliği ve kullanıcı mahremiyeti gibi konular dikkatle yönetilmelidir.*
5. **Uzaktan iş birliği:** Metaverse kütüphaneleri, kullanıcıların coğrafi sınırlardan bağımsız olarak birlikte çalışmasını, içerik paylaşmasını ve etkileşimde bulunmasını mümkün kılar. *Bunun için güçlü bir dijital iletişim altyapısının yanı sıra çoklu dil desteği, kullanıcı arayüzü erişilebilirliği ve teknik destek hizmetleri gereklidir.*
6. **Meta-okuryazar kütüphaneler:** VR teknolojileri sayesinde, kütüphanelerdeki tüm eğitim süreçleri daha ilgi çekici ve etkileşimli hale gelebilir. *Ancak bu potansiyelin hayata geçebilmesi için hem donanım yatırımları hem de eğitimcilerin dijital pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi gereklidir.*
7. **Metaverse’de kütüphanecinin rolleri:** Dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte, kütüphaneciler yeni dijital nesilleri eğitme, rehberlik etme ve sanal ortamlarda bilgi düzenleme süreçlerini yönetme gibi rolleri üstlenebilir. *Bu dönüşüm, kütüphanecilik mesleğinin hizmet vizyonunu yeniden tanımlarken, aynı zamanda hizmet içi eğitim ve sürekli mesleki gelişim ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.*

KULLANICI AÇISINDAN DEĞERLENDİRMELER

Teknolojik gelişmelerle birlikte kütüphanelerin hizmet alanları pek çok açıdan değişmiş, geleneksel hizmetler sürerken aynı zamanda teknolojik uygulamalar da hayata geçirilmiştir. Bu gelişmeler kütüphanecilerin de alışkanlıklarını etkilemekte ve kullanıcılarına hizmet tasarlama ve sunma konusunda yeni fırsatlar yaratmaktadır.

Kütüphaneler metaverse'deki yerlerini belirlemeden önce öncelikle kullanıcılarındaki değişiklikleri tespit etmeli ve onların ihtiyaçlarına yanıt vermeye odaklanmalıdır (Noh, 2023 s. 250).

Sanal kütüphaneler, ilgi çekici formatlar, kendi kendine öğrenme fırsatları, esnek erişim ve sosyal etkileşim yolları sunarak okuma alışkanlıklarını ve öğrenme davranışlarını etkiler. Bu yenilikçi alanlar, modern öğrenme davranışlarının şekillenmesine ve yaşam boyu okuma ve öğrenme sevgisinin geliştirilmesine katkıda bulunur (Oladokun vd., 2023, s. 3). Metaverse sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerini bir araya getirerek kullanıcıların dijital bir evrende var olmalarını sağlar ve kullanıcıların ders çalışmasını, oyun oynamasını, toplantı ve çeşitli etkinliklere katılmasını olanaklı hale getirir (Aslan, 2022, s. 56).

Metaverse teknolojisinin yükseköğrenim kurumlarındaki kütüphane hizmetlerinde kullanım amaçlarını inceleyen bir araştırma (Sediyaningsih vd., 2023) kullanıcı davranışlarını ve memnuniyetini analiz ederek, eğitim ortamlarında metaverse teknolojisinin uygulanmasını ve kabulünü artırmaya yönelik bilgiler sunmaktadır. Araştırmacılar kullanıcıların dijital kütüphane hizmetlerinde metaverse teknolojisini kullanma amaçlarını etkileyen faktörler için dört adet kapsamlı ve birleşik model geliştirmişlerdir. Söz konusu faktörler, bu dönüşüm modelleri aracılığıyla hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda farklı kullanıcı gruplarının farklı endişeleri ve ihtiyaçları olduğu, hizmetlere dâhil edilen metaverse teknolojilerinin kullanıcı dostu özelliklerinin ve kullanım kolaylığının tanıtım kampanyalarında vurgulanması, politika yapıcıların kütüphanelerde metaverse teknolojilerinin sürdürülebilir bir büyüme için kapsamlı bir strateji geliştirmesi gerekliliği belirtilmiştir.

2023 yılında Kore'de halk kütüphanelerinde metaverse kullanımına ilişkin yapılmış bir diğer çalışma 60 üniversite öğrencisi üzerinde anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma hem sonuçları bakımından hem de halk kütüphanesi kullanıcılarına yönelik yapılan ilk çalışmalardan biri olması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmanın sonuçları, öğrenilebilirlik ile kullanılabilirlik arasındaki pozitif ilişkinin varlığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda grafiksel kullanıcı arayüzü tasarımları için iyileştirmeye yönelik yatırımlar yapılarak kullanıcıların daha fazla katılım ve memnuniyet elde etmelerine olanak sağlanacağı belirtilmiştir (Na ve Park, 2023).

Nijerya Adeleke Üniversitesi'nde metaverse teknolojilerinin kütüphanelerde kullanılabilirliği üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışmada (Adetayo vd., 2023), her fakülteden 1037 öğrenciye anket çalışması uygulanmış ve anket sorularına geçilmeden metaverse kavramı bir resimle (metaverse'ü keşfetmek için VR cihazı kullanan bir adam) desteklenerek katılımcılara iletilmiştir. Çalışmanın sonuçları metaverse kütüphanelerinin kullanıcılar tarafından kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar kütüphanelerde uygulanabilecek bu teknolojiyi ilgi çekici ve heyecan yaratan bir ortam olarak görmüştür. Çoğu katılımcı hayatında hiç VR ekipmanı kullanmamış olmasına rağmen bu teknolojiyi kullanmaya istekli olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar donanım maliyetlerinin yüksekliği, dini hassasiyetler, bağımlılık yapması olasılığı gibi belli sorunlar nedeniyle kullanımlarının engellenebileceğinden şüphe etmektedir. Aynı çalışmanın sonuçlarında, metaverse

teknolojilerinin kütüphanelere entegrasyonu için tasarımcılar ve fon sağlayıcılarla iş birliği yapılması gerektiği, bu bütünleşme sürecine dair uzun vadeli stratejik planların yapılması ve bu noktada en büyük sorumluluğun kütüphane dernekleri ve kütüphanelerin üzerinde olduğu belirtilmiştir.

Metaverse teknolojileri bilgisayar ve internet teknolojisinden sonra özellikle kütüphanelerin kullanıcılarıyla ilişki kurma biçimlerinde çok sayıda değişikliği beraberinde getirecek büyük bir yeniliktir (Ginting vd., 2022, s. 268). Ancak kütüphanelerde metaverse teknolojisinin kullanımına yönelik yapılmış uygulamaların henüz emekleme aşamasında olduğu görülmekle birlikte gelişim potansiyelinin yüksek olduğu da öngörülmektedir (Sedyaningsih vd., 2023, s. 2). Kütüphaneler geleneksel hizmet anlayışlarını sürdürürken yeni teknolojik gelişmeleri kullanarak kullanıcı deneyimlerini geliştirmekte ve hizmet alanlarını genişletmektedirler (Bayter ve Yıldırım, 2023, s. 186). Bu bakımdan metaverse teknolojileri de kütüphanelerde yönetim ve planlama konularında büyük yenilikler getirebilir ve kütüphaneleri teknolojik olarak güçlendirebilir.

Metaverse teknolojilerinin kütüphane bağlamında kullanıcılar tarafından nasıl karşılandığına dair literatür incelemelerinden elde edilen bulgular, kullanıcıların metaverse teknolojilerine yönelik tutumlarının ve deneyimlerinin homojen olmadığını, belirli kullanıcı tiplerini üzerinden analiz edilmesinin anlamlı olacağını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede oluşturulan Tablo 1, metaverse teknolojilerinin kütüphanelerdeki potansiyel kullanıcı gruplarına göre sınıflandırılmasını ve her gruba yönelik önerilen uygulama stratejilerini sunmaktadır.

Tablo 1. Kullanıcı Tipleri Çerçevesi

Kullanıcı Tipi	Tanım	Özellikler	Uygulama Önerileri
Teknolojiye hazır kullanıcılar	Metaverse ve ilgili teknolojileri benimseyen ve aktif kullanan kullanıcılar.	Yüksek teknoloji bilgisi, açık fikirli, deneyim arayışı.	Eğitim programları, yenilikçi uygulamalar.
Direnç gösteren kullanıcılar	Yeni teknolojilere karşı şüpheci kullanıcılar.	Geçmişteki olumsuz deneyimler, endişeler ve düşük teknoloji bilgisi.	Bilgilendirme toplantıları, destek grupları, kurslar.
Fırsat eşitsizliği yaşayan gruplar	Kaynakları sınırlı olan ve teknolojiye erişimde zorluk yaşayan gruplar.	Düşük gelir, eğitim eksiklikleri, erişim sorunları.	Altyapı destekleri, topluluk destek projeleri, erişim kalkınma programları.

Tablo 1’de sunulan kullanıcı tipleri, mevcut literatürde yer alan ampirik bulguların sentezinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu sınıflandırma, teknolojiye ilişkin bireysel tutumlar, dijital yeterlik düzeyleri ve erişim imkanları gibi değişkenler çerçevesinde kullanıcı gruplarının çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Bu çerçeve, yalnızca kullanıcı deneyimlerini açıklamakla kalmaz; aynı zamanda uygulayıcılara (kütüphaneciler, politika yapıcılar, sistem tasarımcıları) yönelik stratejik öneriler sunarak metaverse teknolojilerinin daha kapsayıcı ve etkili biçimde kütüphane hizmetlerine entegrasyonuna katkı sağlar. Özellikle Türkiye gibi sosyo-ekonomik farklılıkların belirgin olduğu ülkelerde bu tipoloji, eşitsizliklerin giderilmesi ve hizmet sunumunun farklılaştırılması adına anlamlı bir yol haritası sunabilir. Farklı kullanıcı tiplerine göre geliştirilecek hedefli

stratejiler, yalnızca teknolojik yeniliklerin daha verimli uygulanmasını sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda

kütüphanelerin metaverse ortamındaki varlığını daha kapsayıcı, eşitlikçi ve kullanıcı odaklı kılacaktır.

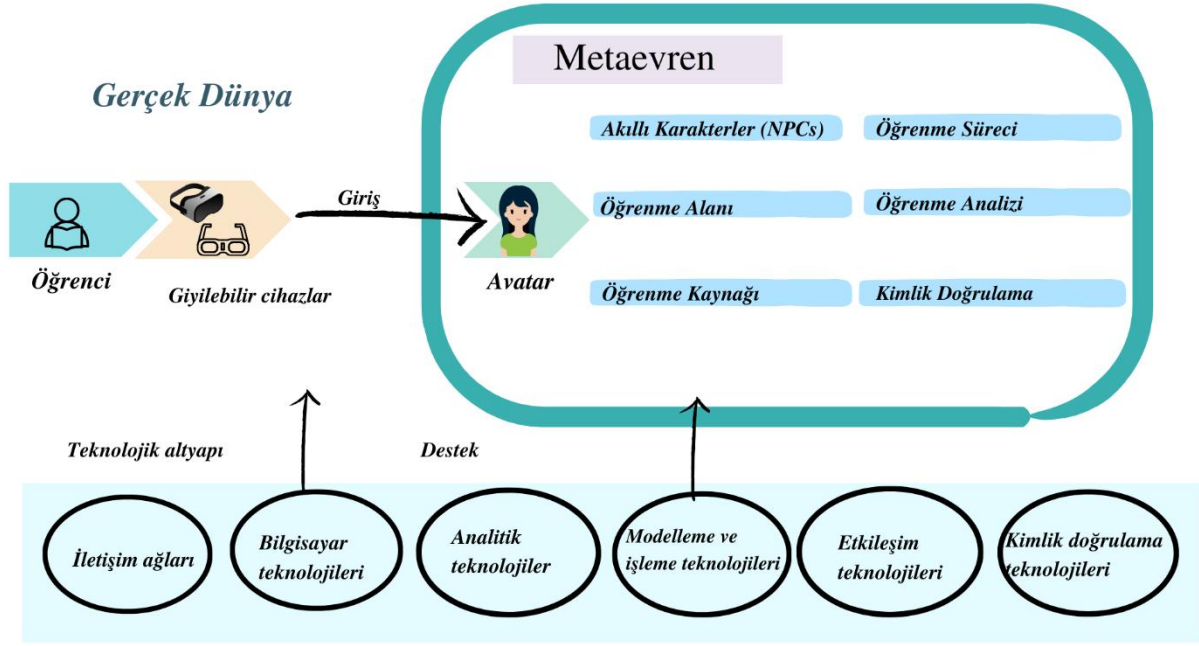
KULLANICI EĞİTİMLERİ

Metaverse teknolojilerinin en faydalı şekilde kullanıldığı alanlardan biri eğitim ve etkinliklerdir (Zhang vd., 2022, s. 14; Erşin, 2023, s. 22). Kullanıcı eğitimleri ve oryantasyon etkinlikleri kütüphanelerin önemli hizmet alanlarından biridir. Metaverse teknolojisinin eğitim ile olan yakın ilişkisi kullanıcıların bilgiye erişim sağlamasına olanak tanıyacak sanal bilgi merkezlerinin tasarımı ve işleyişini de yakından etkileyecektir.

Covid-19 öncesi metaverse yalnızca eğlence ve oyun alanıyken (Nalbant ve Uyanık, 2021, s. 10), pandemi sonrası sadece eğlence platformu olmaktan çıkmış ve bu süreçte dijital eğitimler oluşturma ihtiyacını artırmıştır. Bu açıdan bakıldığında kütüphanelerde metaverse teknolojisinin geliştirilmesi üzerine başka bir fırsat alanı da eğitim ve araştırma olacaktır. Kütüphaneler sanal eğitimler oluşturmaya devam ettikçe eğilim AR/VR teknolojileri ve platformları üzerine yapılacak olan eğitimlere doğru genişleyebilir. Bu perspektiften bakıldığında kütüphanecilerin teknoloji konusunda deneyimli olmaları da gerekecektir. Kendilerini metaverse teknolojileri konusunda geliştirmeli ve kullanıcılarını veri güvenliği ve gizliliği konusunda eğitmelidirler (Rahaman, 2022, s. 335).

Metaverse teknolojisinin eğitimde devrim yaratma konusundaki önemli bir potansiyeli bulunmaktadır. Ancak pratik uygulamalarda eksiklik hâlâ devam etmektedir. (Pari-Bedoya vd., 2022, s. 97). Metaverse ve yapay zekâ kavramlarının üniversite kütüphaneleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma kütüphanelerin teknolojik değişimlere ayak uydurabilmeleri için kullanıcı odaklı bir anlayış benimsemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle kullanıcıların dijital ortamın karmaşıklığını anlamaları için dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı eğitimlerine öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Oladokun vd., 2024). Bu bağlamda kullanıcı eğitimleri metaverse kütüphane ortamında kullanıcıların değişen ihtiyaçlarına cevap verebilir. Dinamik bir öğrenme ortamı sağlayarak, teknolojiye daha kolay uyum sağlama olanağı tanıyabilir. Sanal oyun evrenlerinde de kütüphanelerin varlık gösterebileceği ve bu platformlarda kütüphanecilerin bilgi danışmanlığı verebilecekleri önerilerini veren bir başka çalışma da literatürde yer almaktadır (Abu Bakar vd., 2022).

Metaverse kullanımının öğrenme sürecine getirebileceği bazı özellikler şekil 5'te gösterilmektedir. Metaverse temelli öğrenmenin zamana ve yere bağlı olmadan, öğrencilerin özgün ve dinamik dijital kimliğe (avatar) sahip olduğu ve öğrenme ortamlarının simüle edildiği görsel olarak ifade edilmiştir.



Şekil 2. Öğrenme Sürecinde Metaverse (Zhang vd., 2022)

Hindistan Rajiv Gandhi Üniversitesi merkez kütüphanesi için yapılan bir çalışmada (Pandey, 2022), metaverse ve sanal gerçeklik teknolojisinin kütüphaneler için rolü ve potansiyeli tartışılmıştır. Sanal dünyaların avantajlarına odaklanarak metaverse teknolojisinin sanal seminerler ve mentörlük yoluyla eğitim sisteminde devrim yaratma potansiyeli vurgulanmıştır. Kütüphanelerin yeni teknolojileri halka tanıtacak yerler olduğu belirtilerek, metaverse ortamında kütüphanecilere ihtiyaç olup olmadığı sorusu araştırılmıştır. Çalışmada metaverse öğrenme topluluklarını birbirine bağlamanın ve küresel öğrenme sistemlerini geliştirmenin bir yolu olarak da görülmektedir. Ek olarak Hindistan, 2020 yılı “Milli Eğitim Politikası” doğrultusunda metaverse teknolojisinin herkes için eşitlikçi ve kapsayıcı eğitime ulaşma potansiyeli de vurgulanmıştır. Tüm bunların yanı sıra kız çocuklarının eğitime vurgu yaparak metaverse teknolojilerinin kız çocuklarının eğitimini geliştirmek için büyük şans olacağından da söz edilmektedir.

Yaşam boyu eğitimde önemli yeri olan kütüphanelerin kullanıcı eğitimleri başta olmak üzere oryantasyonlar, tanıtım faaliyetleri ve staj programları süreçlerinde metaverse teknolojilerinden fayda sağlama olasılıkları yüksektir. Daha erişilebilir ve geniş kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunabilir. Maddi ve teknolojik imkânları henüz metaverse deneyimleri oluşturmaya izin vermeyen kütüphaneler metaverse teknolojileri, VR/AR donanımlar, bütünleştirilmiş teknolojik uygulamalar ile ilgili eğitim programları ve farkındalık kampanyaları düzenleyebilir ve bu eğitimlerle kullanıcı eğilimlerini belirleyebilirler. Bu eğitimlerde kütüphane kullanıcıları metaverse teknolojilerinin sağladığı fırsatlar hakkında bilgilendirilerek, ilgili ekipmanları nasıl kullanacaklarını öğrenmelidir.

SOSYAL VE KÜLTÜREL ETKİNLİKLER

Kütüphaneler sağladıkları hizmetler ve bilgi kaynakları aracılığıyla toplumun sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunan kuruluşlardır (Polat ve Akkaya, 2018, s. 558). Kütüphaneler, bilgi erişim ve kaynak paylaşımı konusunda önemli bir rol oynar ve geleneksel olarak sessiz ve odaklanmış bir ortam sunarlar. Ancak teknolojik gelişmelerle birlikte kütüphaneler de değişmeye ve yeni deneyimler sunmaya başlamıştır. Bilginin dijitalleşmesi ve kütüphanelerde sosyal faaliyetlerin yapılmaya başlanmasıyla, kütüphaneler toplum açısından önemli kültürel faaliyetlerin yapıldığı birer öğrenme merkezi haline gelmiştir (Orsdel, 2010'dan aktaran Şensoy ve Sarı, 2020, s. 291). Gerçek dünyayla senkronizasyon özelliğine sahip olan (Feng vd., 2024, s. 2), metaverse teknolojisi, kütüphanelere interaktif ve eğlenceli deneyimler sunarak kullanıcıların ilgisini çekebilir ve kütüphaneleri geleneksel algıdan uzaklaştırabilir. Örneğin, kütüphaneler hikâye anlatımı için sanal gerçeklik uygulamalarını ya da gezegenleri tanıtmak için yapılacak sanal bir uzay yolculuğu ile kullanıcılarına farklı deneyimler sunabilirler (Oyelude, 2017, s. 3).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda Z kuşağı olarak tanımlanan internet yerlileri; yaşam tarzları internet odaklı olan, çocukluklarından beri çevrimiçi iletişim kurabilen, internet üzerinden yaşamaya ve etkileşim kurmaya alışkın bir nesildir. Z kuşağının doğuştan gelen özelliklerinin yanı sıra Covid-19 pandemisinin insan yaşamı üzerindeki büyük etkisi ile tüm çevrimiçi faaliyetleri artmış olan insanoğlu yavaş yavaş hem gerçek hayatta hem de dijital hayatta amfibi bir tür haline gelmiştir. Giderek daha fazla insan sanal dünyaya uyum sağladığından kütüphaneler de bu değişimi kabullenerek trendleri takip etmeli ve teknik değişim ve fırsatları yakalamalıdır (Liu, 2022; Chen vd., 2022).

Z kuşağının bilgi arama davranışlarının incelendiği bir lisansüstü çalışmada kütüphanelerin mekân algılarını kullanıcı türleri ve teknoloji ışığında değiştirmeleri gerektiğine vurgu yaparak şu ifadeler kullanılmıştır:

“Üniversite kütüphaneleri ve diğer kütüphane türleri, Z Kuşağı'nın mekân algısını değiştirerek, üçüncü mekân algısı içerisinde oyun alanları, metaverse alanları, kafeler, dinlenme alanları, tiyatro ve sinema salonları gibi sosyalleşme ve yaratıcılık faaliyetlerini destekleyici alanları sunmalıdırlar (Canooğlu, 2023, s. 85).”

Ancak bu tür fiziksel ve sanal mekân tasarımlarının uygulanabilirliği, kütüphanelerin teknik altyapısı, personel niteliği ve bütçe olanaklarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu noktada kaynak planlaması, kurumsal stratejiler ve etik sorumluluklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Özellikle dijital nesile yeni deneyimler kazandırabilecek olan metaverse daha geniş kitlelere ulaşabilen, kaynak ve danışma hizmetlerine erişim sağlayabilen alternatif kütüphane hizmetidir (Anna vd., 2023, s. 1). Metaverse teknolojisi, kütüphanelerin bu değişim sürecinde eğlence ve etkileşim açısından yeni fırsatlar sunabilir. Metaverse, kullanıcılara interaktif oyunlar, bulmacalar veya sanal sergiler gibi etkinlikler sunarak kütüphanelerde eğlenceli

deneyimler yaratılmasına olanak tanır. Kütüphane kullanıcıları, metaverse üzerindeki etkileşimli oyunlar veya etkinlikler aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurabilir ve bilgi paylaşabilir. Bu, kütüphanelerin sosyal bir mekân olarak daha fazla ilgi çekmesine yardımcı olabilir.

Metaverse teknolojilerinin kütüphanelerdeki sosyal ve kültürel etkinliklerin değerlendirmesinde kültürel homojenleşme, dijital dışlanma, anlam kaybı, sosyal izolasyon gibi etkilerinde ayrıca dikkate alınması gerekmektedir. Böylece ilgili teknolojilerin sunduğu fırsatların yanı sıra potansiyel zorluklarda ele alınarak daha kapsamlı bir analiz yapılabilir. Kültürel benzeşmenin daha baskın halini ifade eden (Giddens, 1990, ss. 7-12) homojenleşme; tek tipleşme ve bir kültürün baskın tarzını yansıtmaktadır (Ölçekçi, 2020, s. 153). Bu açıdan kütüphanelerin sunduğu çeşitli kültürel ve bilgi kaynaklarının yerini alarak, yerel toplulukların özgün kültürel kimliklerini ve bilgi çeşitliliğini zayıflatma riski de taşımaktadır. Bir önceki bölümde değinilen fırsat eşitsizlikleri de dijital dışlanma ve sosyal izolasyonu şiddetlendirebilir. Bu durum kütüphanelere karşı yabancılaşmaya yol açabilir. Bu noktada devletler ve kâr amacı gütmeyen kurumlar tarafından dijital okuryazarlık, siber güvenlik eğitimlerinin verilmesi, dijital içeriklerin farklı dillerde ve özel gereksinimler göz önünde bulundurularak oluşturulması önemlidir. Tüm bu çabaların yanı sıra, iş birlikleri aracılığıyla bilginin eşit paylaşımını sağlamak, dijital dışlanma ve sosyal izolasyonun geniş kapsamlı sonuçlarını önlemede kritik bir rol oynamaktadır (Assadi, 2024, s. 417).

KÜTÜPHANELERDE YAPILAN UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Dünya çapında kütüphaneler düzeyinde VR/AR teknolojileri kullanılarak bazı temel uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle Çin’de devlet, sanal gerçekliğin araştırılması ve uygulanmasına büyük önem vermekte, bu alanda uygulama ve projeler gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen “Deneyisel Kütüphane İnşası” projesi kütüphanelerde uygulanan sanal gerçeklik uygulamalarının ilk örneklerindendir (Zhang, 2018, s. 102).

Abu Bakar vd. (2022)’ne göre, kütüphaneler toplumun değişen ihtiyaçlarını çeşitli yenilikçi yöntemlerle karşılayabilir. VR ekipmanlar, VR stüdyolar oluşturarak kullanıcıları bu cihazlarla buluşturabilirler ya da Second Life, Roblox ve Minecraft gibi sanal dünyalarda varlık göstermeye başlayabilirler. Kütüphaneler bu siber uzaylarda bir kütüphane oluşturabilir ve kütüphanecilerin bu platformlarda hazır bulunmasını sağlayabilirler. Bu sayede kullanıcılara bilgi hizmetleri ve danışmanlık sunulabilir. Kitap kulübü, sanal ortamda kitap okuma, kitap tavsiyeleri ya da öğrencilere yardım etme gibi faaliyetlerde bulunabilirler (Abu Bakar vd., 2022, s. 272).

1970’li yıllarda kullanılmaya başlanan dijital ikiz teknolojisi aracılığıyla gerçek kütüphaneye karşılık gelen bir ikiz kütüphane metaverse’de oluşturulabilir. Dijital ikiz gerçek “şey”lerin sanal uzaydaki dinamik ikizidir. Metaverse’de dijital ikiz kütüphane, kütüphanenin her türlü temel ve bilgisini tanımlamak ve toplamak için sensörler kullanır ve gerçek kütüphaneye karşılık gelen dinamik bir ikiz kütüphane yaratmış olur (Liu, 2022, s.24).

2021 yılında Güney Kore Seul Şehir Yönetimi “Metaverse Seoul Master Planı²”nı yayımlamış ve dijital ikiz teknolojisi aracılığıyla önemli turistik mekânları, müze ve sanat galerilerini sanal bir platforma taşıma çalışmaları 2021 yılında Güney Kore Seul Şehir Yönetimi “Metaverse Seoul Master Planı³”nı yayımlamış ve dijital ikiz teknolojisi aracılığıyla önemli turistik mekânları, müze ve sanat galerilerini sanal bir platforma taşıma çalışmaları ile akıllı şehir inşası⁴ ve tamamen yeni kamu hizmetlerinin sağlanacağı bir metaverse ekosisteminin uygulanması planlanmıştır.

Seul Akıllı Şehir Merkezinde bulunan Digital Twin Lab'ın fotoğrafları



Resim 1. Seul'ün Mekânsal Verilerini Kullanmaya Bir Örnek- Gwanghwamun Meydanı'nın AR Hizmet Modeli

Resim 1’de akıllı şehir çalışmaları kapsamında oluşturulan dijital ikiz laboratuvarı⁵ gösterilmektedir. Söz konusu laboratuvar, dijital ikiz teknolojisinin yenilikçi kullanımına yönelik özel bir merkez olarak hizmet vermektedir.

Türkiye’de kütüphanecilik disiplininin de ilgisini çekmeye başlayan metaverse teknolojileri ile ilgili 2021 yılında Anadolu Üniversite Kütüphaneleri (ANKOS) tarafından “Hayallerin ötesindeki oluşum: Metaverse”⁶ başlığı ile bir webinar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen webinarda metaverse teknolojisinin ilişkili unsurları hakkında genel bilgilerin yanı sıra bu teknolojilerin kütüphanelere yansımaları, yayıncılıktaki etkisi ve kütüphanelerin yapılacak hizmetlerde metaverse teknolojilerinden destek alabileceğinden söz edilmiştir. Son yıllarda metaverse, yapay zekâ ve ilgili teknolojiler hakkında düzenlenen webinarlar önemli bir araştırma ve bilgi paylaşım platformu haline gelmiştir. Akademisyenler⁷ ve meslek örgütleri⁸⁹ tarafından düzenlenen çeşitli etkinlikler gelişen son

² [Seul metaverse platformu](#)

³ [Seul metaverse platformu](#)

⁴ [Seul akıllı şehir uygulaması](#)

⁵ [Seul dijital ikiz laboratuvarı](#)

⁶ [Hayallerin ötesindeki oluşum metaverse](#)

⁷ [Akademiden notlar yapay zeka çağında bilgi profesyonellerinin rolü](#)

⁸ [Türk Kütüphaneciler Derneği blokzincir teknolojisi yayını](#)

⁹ [ÜNAK Yapay zeka çağında hayatta kalmak](#)

teknolojilerin kütüphaneler üzerindeki etkisi, eğitim ve araştırmadaki kullanım alanları ile yapay zekâ teknolojilerinin uygulama ve gelecekteki eğilimlerini ele almaktadır.

2022 yılında ise, “Kütüphanede Hayat Var” teması ile gerçekleşen 58. Kütüphane Haftası etkinlikleri kapsamında yapılan uygulamalar ile kütüphane haftasına katılan katılımcıların metaverse deneyimi yaşaması sağlanmıştır.¹⁰ Yine aynı hafta kapsamında Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphanesinde “Dijital Bilgi Bombardımanı Karşısında Her Gün Yeniden İnşa Edilen Benlik. Metaverse Dünyasında Kitap ve Kütüphanelerin Geleceği”¹¹ başlıklı bir sunum gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Türkiye’de büyük çoğunluğu AR/VR ekipmanlar kullanılarak yapılan kütüphane uygulamalarına rastlanmıştır^{12,13}.

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye’de ilk üniversite metaverse platformu olan “starverse” evrenini tasarlayarak içinde kütüphanenin de bulunduğu bir sanal kampüs tasarlamıştır. Bu metaverse kampüsü 5 farklı sanal evrene ayrılarak 26 Ekim 2022 tarihinde eğitim gezegeni üzerinde ilk sanal ders¹⁴ işlenmiştir.

KÜTÜPHANECİLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRMELER

Metaverse dünyasında kütüphanecilerin rollerinin de değişime uğrayacağı öngörülmektedir. Kütüphaneciler yeni dijital teknolojilerin ortaya çıkmasıyla birlikte gelecek nesilleri eğitmek noktasında önemli bir role sahip olabilir (Noh, 2023, s. 242). Kütüphanelerde metaverse teknolojisinin varlığına ilişkin ilk çalışmalardan biri olan Hill (2010), “Metaverse’de kütüphanecilere ihtiyaç var mı?” başlıklı yazısında, kütüphanecilerin sanal dünyayı şu 10 farklı amaç için kullanabileceklerinden söz etmiştir:

1. Gösterimler
2. Kitap tartışmaları
3. Sanal ortamda çekilen videolar
4. Mesleki gelişim
5. Sergiler (okuyucu danışmanlığı)
6. Tarihsel simülasyonlar (Shakespeare Globe gibi)
7. Kütüphane simülasyonları
8. Hikâye anlatımları
9. Oyunlar
10. Eğitimler, atölye çalışmaları, konferanslar (Hill, 2010, s. 10).

Tella vd. (2023), metaverse kavramı, meta okuryazarlığın önemi ve dijital çağda kütüphanelerin gelişen yönü konusunda bir çalışma yayımlamışlardır. Metaverse teknolojisinin kütüphaneler için sunduğu fırsat ve tehditleri

¹⁰ [58. kütüphane haftası metaverse deneyimi](#)

¹¹ [Uludağ Üniversitesi kütüphane haftası etkinliği](#)

¹² [Bartın İl Halk Kütüphanesinde metaverse deneyimi](#)

¹³ [Burdur İl Halk Kütüphanesi metaverse atölyesi](#)

¹⁴ [Yıldız Teknik Üniversitesi metaverse platformu](#)

ele alarak, dijital okuryazarlık, etik konularına vurgu yapmışlar ve kütüphanelerin teknolojik ilerlemelere ayak uydurmasını önermişlerdir. Çalışmada metaverse teknolojisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için hem kütüphaneciler hem de kütüphane kullanıcılarının bir dizi beceri ve yeterliliğe ihtiyaç duyacağı belirtilmiştir (Tella vd., 2023, ss. 16-17). Amerika Birleşik Devletleri'nde 150 kütüphaneyi kapsayan bir anket çalışması ile desteklenen bir araştırma, kütüphanelerde metaverse teknolojilerinin benimsenmesi ile ilgili faktörleri araştıran

bir diğer çalışmadır. Çalışmanın sonuçlarında metaverse teknolojisi kabulünün önceliğinin, kütüphanecilerin bu teknolojileri kabul etme istekliliği ve teknik becerilerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Söz konusu çalışmada metaverse teknolojileri 3D teknolojisi, RFID, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi en son araçlar anlatılmakta, bu teknolojilerin başarılı bir şekilde uygulandığı örnek vakalar gösterilmekte ve kütüphaneler tarafından benimsenmesini etkileyecek olan faktörler tartışılmaktadır (Guo vd., 2023, s. 16).

Sağsan (2024) çalışmasında, metaverse teknolojisinin kütüphaneler ve kütüphaneciler açısından rolünü anlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, ikinci yaşam, metaverse, metamodernizm, metaokuryazarlık ve metakütüphaneci gibi yeni kavramlar gerçek dünya kütüphaneleri ve kütüphanecileri bağlamında tartışılmıştır. Araştırma, meta kütüphanecilerin metaverse ortamını benimsemek adına üstlendikleri yeni roller, görevler, sorumluluklar ve yetkinlikler hakkında öneriler sunmaktadır.

Toplumların gelişmesinde bir katalizör görevi gören kütüphanelerin bu rollerini devam ettirebilmeleri için yeni teknolojilere uyum sağlamaları ve yenilikçi bir hizmet anlayışına sahip olmaları gerekmektedir (Wastawy, 2006). Toplumun eğitiminde önemli rolü olan kütüphanelerde metaverse teknolojilerinin kullanılması toplumun metaverse'ü sağlıklı ve daha güvenli bir biçimde tanınmasına, anlamasına ve kullanmasına yardımcı olabilir.

TARTIŞMA

Çalışma kapsamında betimsel analizi yapılan metaverse teknolojisi ile ilgili kaynaklar kütüphanecilik alanına ilişkin anlayış ve öngörülerini içermektedir. Her teknolojik gelişmede olduğu gibi metaverse teknolojisinin de faydalı ve karanlık tarafları bulunmaktadır (Mete, 2023, s. 308). Metaverse teknolojisine yatırım yapmadan önce kütüphanelerin olumlu ve olumsuz olası senaryoları düşünmesi ve planlar yapması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, metaverse teknolojisinin olası faydaları ve yaşanabilecek olası sorunlar ilgili literatürdeki bulgulara dayanarak, aşağıda ele alınmaya çalışılmıştır.

Muhtemel Fırsatlar

Metaverse teknolojisi veri gizliliği, güvenlik ve toplumsal etik ilkeleri göz önüne alınarak pek çok farklı sektörde olumlu etkiler yapabilir ve sunulan hizmetlerin verimliliğinin artmasına katkıda bulunabilir (Mete, 2023, s. 313). Metaverse teknolojisinin dijital ortam potansiyelinden kütüphaneler de faydalanmaya başlamıştır (Liu, 2022).

Geleneksel kütüphane anlayışını dönüştüren bu teknolojinin faydaları kütüphanelerde bilgi erişimini kolaylaştıracaktır. Bunun faydaları şunlardır:

1. Metaverse teknolojisi kütüphanenin fiziksel alanda sınırlı olan koleksiyonunu sanal evrene taşıyarak genişletebilir. Kullanıcılar daha geniş bir kaynak havuzuna erişim sağlayabilirler.
2. Hali hazırda kullanılan bilgi arama motorlarının daha gelişmiş ve hızlı versiyonları metaverse kütüphaneler sayesinde hızlı ve etkili bir bilgi arama süreci sağlayabilir.
3. Metaverse'deki bir kütüphanenin kaynakları blokzincir biçimindeki veri bloklarında saklanabilir, dijital içerik bir zaman damgası üzerinde oynatılır ve kaynağın telif hakları bu bloğa kaydedilir. Böylece eser değiştirilemez ve izlenebilir hale gelir. Bu durum telif hakları açısından doğrulama, dolaşım ve izlenebilirlik sorunlarını etkili bir şekilde çözebilir (Liu, 2022, s. 26). Blokzincir teknolojisi telif hakları sorunlarını çözmek için anahtar bir teknoloji olabilir. Blokzincir merkezi olmayan dağıtık veri depolama, P2P¹⁵ iletimi, zaman damgası gibi teknolojileri birleştiren yeni bir olgudur. Telif hakları işlem süreçlerinde blokzincir teknolojisinin kullanıldığı uygulamalar görülmektedir.
4. Yapay zekâ teknolojileri yardımıyla oluşturabilecek “sanal dijital kütüphaneciler” kütüphane eğitim programlarını sürekli olarak zenginleştirebilir ve kullanıcılar için hizmet ve danışmanlık çözümleri sağlamada hizmet kalitesini artırılabilir (Liu, 2022, s. 27).
5. Metaverse fiziksel alanın sanal ortamda kurgulanmasıdır. Bu durumda kütüphanelerdeki sanat ve edebiyat eserlerinin kopyalanabilmesi konusu önem kazanmaktadır. Bu noktada, NFT teknolojisi metaverse dünyasında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve fikri mülkiyet haklarının korunmasında etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. NFT'ler blokzincir teknolojisiyle ilişkilendirildiğinden, değiştirilemez ve kopyalanamaz özelliklere sahiptirler (Erşin, 2023, s. 18).
6. Kütüphanelerde yer alan kitaplardaki tarihi olay ve kişiler metaverse evreninde canlandırılarak kullanıcıların tarih bilinci kazanmalarını destekleyebilir.
7. Kütüphane kaynaklarına erişimde zaman ve mekân kısıtlamaları ortadan kalkarak daha geniş bir kitleye hizmet verme imkânı sağlar.
8. Kullanıcıları dünya genelindeki farklı kütüphanelere bağlar. Kullanıcılar, başka ülkelerdeki farklı kültürlerin ve dillerin bilgi kaynaklarına kolayca ulaşabilirler. Bu küresel bağlantı, araştırmacıların daha geniş bir perspektifle çalışmalarını sürdürmelerine olanak tanır.
9. Metaverse teknolojisi, kütüphane deneyimini daha etkileşimli hale getirir. Kullanıcılar, 3D sanal ortamlarda dolaşabilir, diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunabilir ve sanal kütüphane koleksiyonlarına dokunabilir gibi hissedebilirler.

¹⁵ Kullanıcılar arasında doğrudan dosya ve veri paylaşımı.

10. Metaverse teknolojileri insanlar için çok faydalı bir teknoloji olma potansiyeline sahiptir, özellikle hareket etme konusunda fiziksel kısıtlamaları olan bireyler için çok faydalı bir teknoloji olma potansiyeline sahiptir ancak bu fayda görme engelliler için sorun teşkil edebilir (Ginting vd., 2022, s. 267).

Muhtemel Zorluklar

‘Metaverse ve yasal zorlukları’ başlıklı çalışmalarında Dizaji ve Dizaji (2023) metaverse’ü, gerçek dünyanın kurallarından haberi olmayan, sanal olarak tasvir edilen gerçek dünyanın bir görüntüsü olarak tanımlamışlardır. Metaverse doğal olarak kendi zorlukları olan yeni bir teknolojidir. Örneğin metaverse dünyasında iş kanunları geçerli değildir. İnternetin ileri bir seviyesi olan metaverse’de her türlü etkinlik, reklam, içerik üretilebilmektedir. Fikri mülkiyet haklarına ilişkin işlemlerin sahiplerinin izniyle yapılması gerekmektedir. O halde ilgili yasaları metaverse alanına genişletmek mümkündür. Fikri ve ticari mülkiyete ilişkin kanunlar ihlal edildiğinde dava açılabilir ve tazminat ödenebilir olmalıdır (Dizaji ve Dizaji, 2023). Metaverse kütüphaneler oluşturulduğunda, ortaya çıkacak bir sorun da fikri mülkiyet konusundaki gelişmelerin nasıl ele alınacağıdır (Fernandez, 2022, s. 3). Sanal dünyadaki veri gizliliği, güvenliği ve korunma zorlukları tartışılması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır (Kshetri vd., 2022, s. 72).

Metaverse teknolojisini bir kütüphanede kapsamlı bir şekilde uygulamaya karar vermeden önce ortaya çıkabilecek muhtemel bazı sorunları göz önünde bulundurmak gerekir:

1. Veri güvenliği ve gizliliği, bilgisayar korsanlığı riskleri söz konusu olabilecektir.
2. Yüksek maliyetler ve yüksek teknoloji kullanımı nedeniyle kütüphanelerin tek başına bir metaverse inşa etmesi zor olacaktır. Makine öğrenimi, yapay zekâ, sürükleyici teknolojiler gibi becerilere sahip personele ihtiyaç duyulacaktır (Anna vd., 2023, s. 1).
3. Para, enerji ve metaverse teknolojisi için gereken yatırım maliyetlerinin yüksekliği söz konusu olabilecektir.
4. Kütüphanelerde gerçekleşen kaynak ödünç ve iade hizmetleri açısından değerlendirildiğinde umuma arz yetkisinin genişletilmesi gerekebilir. “Bu bağlamda eser sahibinin yalnızca çevrimdışı ortamlarda kamuya sunulması amacını güttüğü bir eserin metaverse’de yeniden toplum ile buluşturulması FSEK (Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu) m.14’teki umuma arz hakkının yeniden gündeme gelmesi sonucunu doğurur” (Erşin, 2023, s. 57).
5. Kütüphanenin fiziksel kullanımının azalmasıyla yüzleşmek ve buna yanıt vermeye hazır olmak gerekmektedir.
6. Kullanıcıların veri güvenliğinin yanı sıra mahremiyet garantileri kapsamında ikna edilmeleri gerekir (Ginting vd., 2022, s. 266).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, kütüphanelerde metaverse teknolojisinin uygulanabilirliğine ilişkin özgün bir perspektif sunmaktadır. Dünya çapında yapılan metaverse uygulama örnekleri incelendiğinde uygulamaların çoğunlukla Uzak Doğu ülkelerinde yoğunlaştığı bu bölgelerde özellikle politikalar ve uzun vadeli yapılan stratejik planlar göze çarpmaktadır. Bu bölgelerde yapılan akademik çalışmaların büyük çoğunluğu Kore ve Çin dilinde kaleme alınmıştır. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde daha çok müze ve kütüphanelerde yapılan uygulamalar göze çarpmaktadır. Türkiye'de ise metaverse ve ilişkili teknolojiler ile ilgili, uygulama ve araştırma örnekleri olsa da kütüphaneler ve bilgi merkezleri odaklı çalışmalar birkaç kütüphane haftası uygulamaları ve web seminerleri düzeyindedir. Blokzincir, yapay zekâ, AR/VR ve ilgili teknolojiler ile ilgili birkaç tez çalışması ve az sayıda akademik araştırma bulunmaktadır. Araştırma sonucunda **“metaverse teknolojilerinin kütüphanelere yansımaları”** üzerine yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Yapılan kapsamlı literatür taraması sonucunda metaverse teknolojisinin kütüphanelerde kullanılabilirliğine ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Kütüphaneler bağlamında metaverse teknolojisi hala giriş aşamasındadır ve gelişmemiştir. Yabancı literatürde metaverse teknolojisinin kütüphanelerde uygulanabilirliği üzerine bazı keşif ve uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Henüz emekleme aşamasında olan bu teknolojinin uygulanmasında bir takım kısıtlama ve sınırlamalar bulunmaktadır. Bu nedenle metaverse teknolojilerinin kütüphane ve bilgi merkezlerinde uygulanabilirliği için daha fazla araştırma yapmak, uygulamalar geliştirmek ve teşvikler vermek gerekmektedir.
- Metaverse teknolojisi kütüphanelerin dijital hizmetlerini geliştirebilir ve kullanıcıların kütüphaneyi keşfetmelerini ve kaynaklara erişmelerini daha kolay hale getirebilir. Ancak, bu teknolojinin uygulanmasıyla ilgili bazı sorunlar da dikkate alınmalıdır. Kütüphaneciler, bu teknolojinin potansiyel avantajlarını ve dezavantajlarını dikkate alarak, kütüphaneleri metaverse teknolojisiyle nasıl daha iyi hale getirebileceklerini araştırmalıdır. Metaverse teknolojisinin kütüphane hizmetlerini desteklemek için ne ölçüde kullanılması gerektiğine dair bir sınır sağlanması gerekmektedir. Metaverse'deki kütüphanelerin sanal ortamda yetenekli kütüphanecilere ihtiyacı olacağı açıktır.
- Metaverse evreninde gerçekleştirilecek kütüphane hizmetleri konusunda yasal bir zemin oluşturulması gerekmektedir. İlk aşamada devlet kurumları ve politika yapıcılarının oluşturdukları uzun vadeli stratejik planlamalar ve politikalarda kütüphanelerin metaverse teknolojilerine geçişi ile ilgili maddeler ilave edilebilir. Ayrıca üniversiteler, araştırma kurumları ve teknoloji şirketleri ile iş birlikleri yapılarak paydaşlar arasında bilgi paylaşımı ve ortak projeler yoluyla kütüphanelerde metaverse teknolojisinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

- Metaverse, kütüphanelerin sadece bilgi kaynaklarından ibaret olmayan aynı zamanda sosyal etkileşim ve eğlence merkezleri olduğunu vurgulayabilir. Metaverse, kütüphanelere interaktif deneyimler, sosyal etkileşim ve eğlence sunma potansiyeline sahiptir. Kütüphaneler, metaverse teknolojisini kullanarak sanal turlar, dijital koleksiyonlar, sanal etkinlikler ve oyunlar gibi çeşitli eğlence deneyimleri sunabilirler. Bu, kütüphaneleri geleneksel algıdan uzaklaştırarak daha modern ve ilgi çekici mekânlar haline getirebilir. Kütüphaneler, metaverse teknolojisini entegre ederek kullanıcıların bilgiye erişimini artırmanın yanında sosyal etkileşimleri teşvik edebilir ve kütüphane deneyimini daha eğlenceli hale getirebilirler.
- Yatırım maliyetlerinin yüksekliği ve yüksek teknolojik altyapı gereksinimleri nedeniyle metaverse teknolojilerini benimseyecek kütüphaneler için finansal destek sağlanmalıdır. Çeşitli kurumlar tarafından verilebilecek AR-GE destekleri ile metaverse teknolojilerinin uygulanabilirliği kolaylaşırken bu teknolojilerin sürdürülebilir bir şekilde kullanılması kolaylaştırılabilir.
- Metaverse teknolojisinin kütüphanelerde sağladığı faydalar, kullanıcıların bilgiye daha kolay erişmelerini, daha etkili araştırmalar yapmalarını ve küresel bir bağlantı ağı içinde bilgi paylaşımını artırmalarını sağlar. Bu da kütüphanelerin rolünü daha da güçlendirir ve kullanıcı deneyimini zenginleştirir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalar ile kütüphanecilerin ve kullanıcıların söz konusu teknolojiler hakkındaki algıları araştırılarak talebe dayalı özel gelişim alanlarının sunulması gerekebilir. Ancak, metaverse teknolojisinin hukuki ve etik boyutları da göz önünde bulundurulmalı ve kullanıcıların gizlilik, güvenlik ve diğer haklarına saygı gösteren politikaların oluşturulması sağlanmalıdır. Örneğin, kullanıcıların sanal dünyada güvenliği sağlamak için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Metaverse’de yaşanabilecek olası sorunlara karşı devletlerin Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) ve sanal dünyanın düzenlenmesi konusunda hukuki bir zemin oluşturması gerekmektedir. Devlet kurumları metaverse teknolojilerinin kütüphanelerde kullanılması için birtakım standartlar ve politikaların oluşturulmasına yardımcı olabilirler. Geliştirilecek söz konusu politikalar hukuki bir dayanak sağlamasının yanında verilerin güvenliği, gizlilik, içerik yönetimi ve kullanıcı haklarını kapsayan bir çerçeve sunar. Kütüphaneler bu standart ve politikalar çerçevesinde kaynakları yönetebilir ve kullanıcı deneyimlerini iyileştirebilirler.

Metaverse bütünleşik yapısının kütüphanelere entegre edilmesinin dolambaçlı ve uzun vadeli olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla kütüphanecilik açısından bu gelişmeleri doğru anlamak, zorluklarla yüzleşmek ve getirdiği tehdit ve fırsatları uygun bir biçimde değerlendirmek gerekmektedir.

Metaverse teknolojilerinin kütüphanelerde kullanımına ilişkin çok sayıda soru/sorun akıllara gelse de teknoloji ilerlemeye devam etmektedir. Metaverse ile ilgili literatür incelendiğinde ilgili teknolojiler ışığında kütüphanelerin gelecekteki parametrelerinin değişime hazırlanmakta olduğu görülmektedir. Kütüphaneciler söz konusu teknolojileri bir tehdit olarak görmek yerine potansiyel bir gelişim alanı olarak görebilirlerse yeni

kütüphane uygulamaları ve iş birlikleri geliştirmek için bir fırsat yaratılmış olur. Türkiye’de metaverse teknolojilerinin bilgi merkezlerine yansımalarının nasıl olacağı ve geliştirilecek hizmetler açısından daha fazla araştırma ve tartışmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abu Bakar, A., Hussin, N., Angchun, P. ve Seman, M. R. (2022). Roles of library in the metaverse. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 7(10), 269-273. <https://doi.org/10.21834/ebpj.v7iSI10.4132>
- Adetayo, A.J., Adekunmisi, S.R., Abata-Ebire, B.D. ve Adekunmisi, A.A. (2023), Metaverse academic library: Would it be patronized? *Digital Library Perspectives*, 39(2), 229-240. <http://dx.doi.org/10.1108/DLP-04-2022-0036>
- Akkaya, M. A. (2018). Açık anahtar: Kütüphanecilik, arşivcilik ve dökümantasyon-enformasyon alanlarında yayınlanan toplantı, anı, armağan ve derleme kitaplar dizini, *Türk Kütüphaneciliği*, 32(1), 50-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48645/618431>
- Amzat, O. B. ve Adewojo, A. A. (2023). Metaverse-infused academic libraries: A glimpse into the future. *Library Hi Tech News*, 40(10), 17-19. <https://doi.org/10.1108/LHTN-10-2023-0187>
- Anna, N.E.V., Harisanty, D. ve Ismail, N. (2023), Libraries on metaverse, do they exist? *Library Hi Tech News*, 40(6), 1-2. <https://doi.org/10.1108/LHTN-02-2023-0019>
- Aslan, A. (2022). *Dijital etik: Değer temelli bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Assadi, M. (2024). Yeni bir eşitsizlik biçimi olarak dijital yoksulluk. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 407-421. <https://doi.org/10.17336/igusbd.1143096>
- Bakar, A. B., Hussin, N., Angchun, P. ve Seman, M. R. (2022). The roles of library in the metaverse. *5th International Conference on Information Science*, 19-21 September 2022 içinde. Royale Chulhan, Penang, Malesia.
- Bayraktutan, F. ve Gülseçen, S. (2024). Metaverse’de kütüphaneler ve bilgi kurumları. *Cumhuriyet’in 100. Yılında Bilgi ve Belge Yönetimi Teknolojisinde Güncel Yaklaşımlar* içinde (ss. 883-907). İstanbul Üniversitesi Yayınevi. <https://cdn.istanbul.edu.tr/file/JTA6CLJ8T5/8262DC29E14C479EBEA570E46AE25B7D>
- Bayter, M. ve Yıldırım, K. (2023). Dijital kütüphaneler ve sosyal medyanın sentezi: Bilgi paylaşımında yenilikçi güç. *Library Archive and Museum Research Journal*, 4(2), 185-200. <https://dx.doi.org/10.29228/lamre.51553>
- Canooğlu, E. D. (2023). *Türkiye’de Z kuşağı ve üçüncü mekân olarak üniversite kütüphaneleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Chen D., Shang J., Wang Q., Cheng S., Zheng W. ve Peng S. (2022). Imagination of future library in metaverse: Between virtual and real world. *Library Tribune*, 42(01), 62-68. https://mqikan.cqvip.com/Article/ArticleDetail?id=7106440659vefrom=Article_ArticleDetail
- Chung, J. W. (2021). *Library operation in the era of metaverse*. National Library of Korea Issue Report.
- Çelik, F. (2024). Post-truth çağda post-reality sanat deneyimi: Metaverse konseri örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 11(1), 283-304. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1341622>
- Dionisio, J. D. N., Iii, W. G. B. ve Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 45(3), 1-38. <https://doi.org/10.1145/2480741.2480751>
- Dizaji, A. ve Dizaji, A. (2023). Metaverse and its legal challenges. *Synesis*. 15(1), 138-151. <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2395>
- Dreamson, N. ve Park, G. (2023). Metaverse-based learning through children’s school space design. *International Journal of Art ve Design Education*, 42(1), 125-138. <https://doi.org/10.1111/jade.12449>
- Ergüney, M. ve Tepe, N. (2023). Metaverse: Bir Metafor Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları*

- Erşin, A. (2023). *Metaverse dünyasında fikir haklarının korunması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Feng, X., Wang, X. ve Su, Y. (2024), An analysis of the current status of metaverse research based on bibliometrics, *Library Hi Tech*, 42(1), 284-308. <https://doi.org/10.1108/lht-10-2022-0467>
- Fernandez, P. (2022). Facebook, meta, the metaverse and libraries. *Library Hi Tech News*, 39(4), 1-5. <https://doi.org/10.1108/LHTN-03-2022-0037>
- Gamfed Türkiye (2022). *GamFed metaverse günlükleri bölüm:12: Kütüphanelerin geleceği*. <https://medium.com/@gamfedturkiye/gamfed-metaverse-g%C3%BCnl%C3%BCkleri-b%C3%B6l%C3%BCm-12-k%C3%BCt%C3%BCphanelerin-gelece%C4%9Fi-b70ffacc7fc1>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*, Politiy Press.
- Ginting, R. T., Santoso, S. P. ve Samosir, F. T. (2022). Library paradigm and challenges towards the era of metaverse society. *The 4th Open Society Conference "Perspectives and Impacts of Metaverse on Sustainable Development Goals"* içinde. https://www.researchgate.net/publication/365833609_Library_Paradigm_and_Challenges_Towards_the_Era_of_Metaverse_Society
- Guo, Y., Yuan, Y., Li, S., Guo, Y., Fu, Y. ve Jin, Z. (2023). Applications of metaverse-related Technologies in the services of US urban libraries. *Library Hi Tech*, 42(5), 1477-1495. <https://doi.org/10.1108/LHT-10-2022-0486>
- Habiboğlu, Ö. ve Karabıyık, A. Ç. (2023). Türkiye'deki metaverse makalelerinin içerik analizi. *Yeni Medya Dergisi*, 14, 1-16. <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1257584>
- Hill, V., Vans, M. ve Dunavant-Jones, A. (2017). Metaverse libraries: Communities as resources. *Journal of Virtual Studies*, 8(2), 27-37.
- Hill, V. (2010). Are librarians needed in the metaverse? *Texas Library Journal*, 86(1), 8-10.
- Kim, J.Y. (2021). The innovation ecosystem of metaverse contents and the conditions for sustainable growth. *Future Horizon* 49, 25-30.
- Kshetri, N., Rojas-Torres, D. ve Grambo, M. (2022). The metaverse and higher education institutions. *IT Professional*, 24(6), 69-73. <https://doi.org/10.1109/MITP.2022.3222711>
- Liu, X. (2022). The transformation of the library from the perspective of the metaverse: Space, resources and services. *World Scientific Journal*, 8(8), 21-29. [https://doi.org/10.6911/WSRJ.202208_8\(8\).0005](https://doi.org/10.6911/WSRJ.202208_8(8).0005)
- Mete, M. H. (2023). Dijital oyunların geleceğinde metaverse etkisi. *TRT Akademi*, 8 (17), 294-317. <https://doi.org/10.37679/trta.1198870>
- Na, J. ve Park, S. (2023). Usability Analysis of Public Libraries' Metaverse Platform. *Journal of the Korean BIBLIA Society for Library and Information Science*, 34(2), 275-294. <https://doi.org/10.14699/KBIBLIA.2023.34.2.275>
- Nalbant, K. G., ve Uyanık, Ş. (2021). Computer vision in the metaverse. *Journal Of Metaverse*, 1(1), 9-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmv/issue/67581/1051377>
- Noh, Y. (2023). A Study on the developmental direction of the metaverse libraries for the future. *Libri*, 73(3), 239-252. <https://doi.org/10.1515/libri-2022-0060>
- Ojo, A. ve Adebayo, S. (2017). Blockchain as a next generation government information infrastructure: a review of initiatives in D5 countries, Ojo, A., Millerd J. (Ed.), *Government 3.0 – Next Generation Government Technology Infrastructure and Services*. *Public Administration an Information Technology* içinde (ss. 283-298). Springer.

- Oladokun, B. D., Yahala, D. O. ve Enakrire, R. T. (2023). Moving into the metaverse: Libraries in virtual worlds. *Library Hi Tech*, 40(9), 18-21. <http://dx.doi.org/10.1108/LHTN-08-2023-0147>
- Oladokun, B. D., Ajani, Y. A., Tom-George, N. W., & Okeke, O. C. (2024). From metaverse to meta AI: A dynamic disruption in libraries in higher education institutions. *Library Hi Tech News*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/LHTN-04-2024-0059>
- Oyelude, A. A. (2017). Virtual and augmented reality in libraries and the education sector. *Library Hi Tech News*, 34(4), 1-4. <https://doi.org/10.1108/LHTN-04-2017-0019>
- Ölçekçi, H. (2020). Dijital iletişim ve küresel kültürel etkileşimin homojenleşme, kutuplaşma ve melezleşme süreçleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 50, 146-163.
- Pandey, D. K. (2022). Scope of metaverse technology in central library: Rajiv Gandhi University. [bildiri]. *13th International CALIBER-2022 17-19 November 2022*. India.
- Pari-Bedoya, I. N., Vargas-Murillo, A. R., Palacios, R. J., Guevera-Soto, F. J. ve Ypanaque-Pereira, I. L. (2023). Smart Learning in Virtual Worlds: A Systematic Literature Review on the Usage and Applications of Metaverse in Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(9), 85-101. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.5>
- Polat, C. ve Akkaya, M. A. (2018). Toplumsal kültür kurumu olarak halk kütüphaneleri: Çankırı halk kütüphanelerinin olanaklar ve hizmetler durum haritası. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 534-570.
- Rahaman, T. (2022). Into the metaverse- perspective on a new reality. *Medical Reference Services Quarterly*, 41(3), 330-337. <https://doi.org/10.1080/02763869.2022.2096341>
- Reply. (2023). *Metaverse: A New World Of Experiences*. <https://www.reply.com/en/metaverse/metaverse>
- Sağsan, M. (2024). İkinci yaşamın ötesinde yerleşikler olarak metakütüphaneciler: Çelişkili bir kavram olan “Metaverse” üzerine genel bir bakış. *Bilgi Dünyası*, 25(1), 32-52. <https://doi.org/10.15612/BD.2024.736>
- Sediyangsih, S., Ristiyono, M. P. ve Cahyo, S. D. (2022). *De-contextual communication; A transformation model of library services in the metaverse era*. [bildiri] The 4th Open Society Conference.
- Sediyangsih, S., Ristiyono, M. P., Launggu, K. ve Juma, P.O. (2023). De-contextual communication: Factors influencing usage intentions of metaverse technology in digital library services. *Heliyon*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20388>
- Swist, T., Hendery, R., Magee, L., Ensor, J., Sherman, J., Budge, K., ve Humphry, J. (2022). Co-creating public library futures: An emergent manifesto and participatory research agenda. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 71(1), 71-88. <https://ezproxy.uws.edu.au/login?url=https://doi.org/10.1080/24750158.2021.2016358>
- Şensoy, S. ve Sarı, R. M. (2020). New generation academic library concept and it's reflection on architecture. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(3), 285-310. <http://dx.doi.org/10.7456/11003100/006>
- Tella, A., Ajani, Y. O. ve Ailaku, U. V. (2023). Libraries in the metaverse: The need for metaliteracy for digital librarians and digital age library users. *Library Hi Tech News*, 3, 14-18. <https://doi.org/10.1108/LHTN-06-2023-0094>
- Wastawy, S. (2006). Libraries: The learning space within. *World Library and Information Congress:72nd Ifla General Conference and Council*, 20-24 August 2006, Seoul, Korea.
- Wojcik, M. (2023). Areas and context f the use of robotics in libraries: an overview of the applied solutions and a discussion of prospects. *Library Hi Tech* (ahead of print). <https://doi.org/10.1108/LHT-10-2022-0487>

- Yumak, S. (2023). *Müze eğitiminde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve metaverse kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Zhang, C. (2018). Research on digital library based on virtual reality technology. *Advances in Engineering Research*, 149, 101-106. <https://doi.org/10.2991/mecae-18.2018.23>
- Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., ve Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in Psychology*, 13(11), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016300>



Kütüphane, Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi

Library, Archive and Museum Research Journal

e-ISSN: 2718-0832

Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 2 (2025), 155-161
<https://dx.doi.org/10.59116/lamre.1718714>

Kitap İncelemesi – Book Review

Geliş Tarihi / Received: 20.06.2025 Kabul Tarihi Accepted: 11.08.2025



İSTANBUL MEDENİYET
ÜNİVERSİTESİ

Sağlık Bilimleri Kütüphanesinde Sanal Hizmetler: El Kitabı

Virtual Services in the Health Sciences Library: A Handbook

Aytuğ ÖZTÜRK *

ÖZET

Bu çalışmada, Amanda R. Scull editörlüğünde hazırlanan Sağlık Bilimleri Kütüphanesinde Sanal Hizmetler: El Kitabı adlı eser değerlendirilmiştir. On bölümden oluşan kitap, özellikle COVID-19 pandemisiyle hız kazanan dijital dönüşüm sürecinde sağlık bilimleri kütüphanelerinde sunulan sanal hizmetleri ele almaktadır. Kitap, iki ana kısımdan oluşmaktadır: “Bilgi Hizmetleri, Etkileşim ve Erişim” başlıklı ilk kısım, kütüphanelerin dijital ortamda kullanıcılarla etkileşim kurma biçimlerini; “Araştırma, Eğitim ve Klinik Destek” başlıklı ikinci kısım ise araştırma danışmanlığı, çevrimiçi eğitim, sistematik derleme desteği gibi alanlardaki uygulamaları örnek olaylar üzerinden incelemektedir. Bölümlerde küçük ölçekli ekiplerden büyük akademik kurumlara kadar farklı yapıdaki kütüphanelerin deneyimlerine yer verilmiş; sanal referans hizmetleri, açık erişim politikaları, çevrimiçi danışmanlık ve dijital içerik üretimi gibi konular çok yönlü olarak ele alınmıştır. Kitap, dijitalleşmenin yalnızca teknolojik bir geçiş olmadığını; aynı zamanda kullanıcı merkezli, esnek ve sürdürülebilir hizmet modelleri oluşturma süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle eser, sağlık bilimleri kütüphanelerinde dijital hizmet sunumunun gelişimini anlamak isteyen bilgi profesyonelleri ve araştırmacılar için kapsamlı ve güncel bir kaynak niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Bilimleri Kütüphanesi, Dijital Dönüşüm, Sanal Referans Hizmeti, Çevrimiçi Araştırma Danışmanlığı, Kütüphane Hizmet Modelleri

ABSTRACT

This study reviews Virtual Services in the Health Sciences Library, edited by Amanda R. Scull: A Handbook, edited by Amanda R. Scull. The book comprises ten chapters and deals with virtual services offered in health sciences libraries, especially in the digital transformation process accelerated by the COVID-19 pandemic. The book consists of two main sections: The first part, “Information Services, Engagement, and Access,” explores how libraries interact with users in the digital environment; the second part, “Research, Education and Clinical Support,” examines practices in areas such as research consultancy, online training, and systematic review support through case studies. The chapters include the experiences of libraries ranging from small teams to large academic institutions and cover a wide range of topics such as virtual reference services, open-access policies, online consulting, and digital content production. The book emphasizes that digitalization is a technological transition and a process of creating user-centered, flexible, and sustainable service models. As such, it is a comprehensive and up-to-date resource for information professionals and researchers seeking to understand the development of digital service delivery in health sciences libraries.

Keywords: Health Sciences Library, Digital Transformation, Virtual Reference Service, Online Research Consulting, Library Service Models

*Kıdemli Uzman Kütüphaneci, İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, aytugozturkk@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0009-5473-2016>

GİRİŞ

“Sağlık Bilimleri Kütüphanesinde Sanal Hizmetler: El Kitabı”, editörlüğünü Amanda R. Scull’un üstlendiği ve sağlık bilimleri kütüphanelerinde dijital dönüşüm süreçlerine odaklanan güncel ve uygulama temelli bir kaynaktır. On bölümden oluşan kitap, COVID-19 pandemisinin hızlandırdığı sanal hizmet sunumlarına ilişkin örnek uygulamaları, stratejileri ve deneyimleri bir araya getirmektedir. Kitap iki ana kısımdan oluşmaktadır: Birinci kısım olan “Bilgi Hizmetleri, Etkileşim ve Erişim”, kütüphanelerin dijital ortamda kullanıcılarla etkileşimini, bilgiye erişim süreçlerini ve topluluk oluşturma yaklaşımlarını ele alan ilk dört bölümü kapsamaktadır. İkinci kısım ise “Araştırma, Eğitim ve Klinik Destek” başlığı altında, araştırma danışmanlığı, çevrimiçi eğitim tasarımı, sistematik derleme desteği ve klinik bilgi hizmetleri gibi alanlara odaklanan altı bölümü içermektedir.

Birinci bölüm olan "Sanal Kütüphanede Topluluk Etkileşimi" Julie Evener ve Matthew Chase tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, kütüphanelerin geleneksel olarak fiziksel mekânlar açısından taşıdığı önem ve bu mekânların topluluklara sunduğu sosyal ve akademik alanların değeri vurgulanmaktadır. Ancak, fiziksel mekâna erişimin mümkün olmadığı durumlarda, kütüphanelerin kullanıcılarla olan ilişkilerini güçlendirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yürütüldüğü ifade edilmektedir. Özellikle sağlık bilimleri kütüphanelerinde fiziksel erişimin kısıtlandığı dönemlerde, sanal ortamlar aracılığıyla toplumsal etkileşim ve katılımın sürdürülebilirliğini sağlama yolları araştırılmıştır. Bu doğrultuda, sanal etkinlikler ve çevrim içi danışma saatleri gibi hizmetlerin geliştirildiği belirtilmiştir. Ayrıca, kütüphanelerin “üçüncü mekân” kavramını benimseyerek, ev ve iş dışındaki sosyal buluşma ve etkileşim alanları olarak hizmet verdikleri, bu yaklaşımın sanal ortamlarda da sürdürülmesinin hedeflendiği ifade edilmiştir. Sanal kütüphane hizmetlerinin, fiziksel mekânların sunduğu sosyal ve akademik olanakları tamamlayan ve genişleten önemli araçlara dönüştüğü vurgulanmaktadır.

İkinci bölüm olan “Countway Kütüphanesi: Stratejik İletişim Yoluyla Bir Marka Oluşturmak ve Topluluk Yaratmak” Meredith Solomon, Yasmina Kamal, Stephanie Worrell Rubens ve Robin Horst tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, Countway Kütüphanesi hakkında genel bilgilere ve kullanıcı odaklı uygulamalara yer verilmiştir. Countway Kütüphanesi’nin, Longwood Tıp Kampüsü’nde yer aldığı ve Harvard Tıp Fakültesi, Harvard Diş Hekimliği Fakültesi ile Harvard T. H. Chan Halk Sağlığı Okulu’na hizmet veren, dünyanın en büyük biyomedikal kütüphanelerinden biri olduğu belirtilmiştir. COVID-19 pandemisiyle kütüphane, geleneksel hizmet anlayışını yeniden gözden geçirerek, yalnızca bilgi ve dijital kaynak sağlayıcısı olmanın ötesine geçmeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda, sağlıklı yaşam, eğitim ve topluluk etkinlikleri gibi alanlarda da etkin roller üstlenmiştir. Pandeminin etkisiyle birlikte iletişim stratejilerinde dijital ortamda güçlendirme yoluna gidilmiş; sosyal medya platformları, özellikle Instagram, Twitter ve Facebook üzerinden üç stratejik hedef doğrultusunda kullanıcılarla etkileşim kurulmuştur. Böylece, yüz yüze etkileşimlerin sınırlı olduğu bir dönemde dahi iletişim kalitesi artırılmış ve topluluk duygusunun pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bölümde ayrıca, uygulamaya konulan stratejiler ile sosyal medya içeriklerine dair görsel örneklere de yer verilmiştir. Genel itibariyle Countway

Kütüphanesi'nin yalnızca bilgiye erişim sağlayan bir kurum olmanın ötesine geçerek, toplumsal bağları güçlendirme ve sağlık bilincini artırma yönünde kapsamlı ve stratejik bir iletişim yaklaşımı benimsediği; bu doğrultuda marka ve iletişim çalışmalarını şekillendirdiği gözlemlenmektedir.

Üçüncü bölüm olan “Araştırma ve Bilgi Hizmetleri: Sanal ve Hibrit Ortamlarda Personelin Güçlendirilmesi ve Desteklenmesi”, Amanda Scull tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde yaşanan gelişmelere odaklanılmış ve kütüphanelerin dijital ortamda sundukları hizmetlerin yanı sıra ortaya çıkan yeni uygulamaların nasıl geliştirildiği ele alınmıştır. Pandemi döneminde, kütüphanelerin sorumluluk alanlarını sanal ortama taşıyarak kullanıcılarla olan etkileşimlerini dijital platformlar aracılığıyla sürdürdükleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, yeni hizmet modellerinin geliştirilmesi ve teknolojilerin hizmet süreçlerine entegrasyonu öncelik kazanmıştır. Bölümde, kütüphane personelinin sanal ortamlarda mesleki gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli eğitim programlarının uygulandığına değinilmiştir. Bu kapsamda, çevrim içi eğitimler, webinarlar ve iç iletişim araçları aracılığıyla personelin bilgi ve becerilerinin artırılması hedeflenmiştir. Ancak Haley (2008)'in de belirttiği üzere, birçok kütüphane personelinin çevrim içi eğitim yerine yüz yüze eğitimleri tercih ettiği gözlemlenmiştir. Buna rağmen, pandemi koşulları doğrultusunda hizmet anlayışında esneklik ve kullanıcı odaklılık temel ilkeler olarak benimsenmiş; bu yaklaşımın pandemi sonrası dönemde de sürdürüleceği ifade edilmiştir.

Dördüncü bölüm olan “Eğitim Materyallerine Dijital Erişim: Tıp ve Meslek Öğrencileri İçin Yayın Modelleri ve Açık Eğitim Kaynakları”, Katie Harding ve Amanda Scull tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, kütüphanelerin sağlık alanında dijital eğitim materyallerine erişim sağlama konusundaki rolleri ele alınmaktadır. Kütüphanelerin yalnızca basılı koleksiyonlarla sınırlı kalmayıp, dijital ortamda yüksek kaliteli içerikler sunarak eğitime katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Ancak yüksek maliyetlerin, lisans sınırlamalarının ve erişim kısıtlamalarının, özellikle öğrenciler için önemli sorunlar yarattığı ve tıp elektronik kitaplarının basılı eşdeğerlerinden ortalama 2,2 kat daha pahalı olduğunu, bazı durumlarda bu farkın 3 ila 4 katına kadar çıktığını tespit ettiği belirtilmiştir (Watson, 2021). Bu bağlamda, açık erişim (open access) ve açık eğitim kaynakları (open educational resources) gibi alternatif yayın modelleri, maliyetleri azaltma ve erişimi genişletme yönünde önemli bir çözüm yolu olarak sunulduğu vurgulanmaktadır. Kütüphanelerin bu sürece, açık erişim politikalarını destekleyerek, finansal katkılar sunarak ve konsorsiyumlar aracılığıyla kolektif hareket ederek katkıda bulunduğu belirtilmiştir. COVID-19 pandemisiyle beraber dijital kaynaklara duyulan ihtiyacın arttığına dikkat çekilmekte ve eşit erişimi sağlamak için açık erişim politikalarının, teknolojik altyapıların ve iş birliklerinin güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Beşinci bölüm olan “Küçük Bir Kütüphane Ekibiyle Sanal Referans Hizmeti Geliştirme ve Sürdürme”, Charlotte Beyer, KatieRose McEneely, Claressa Slaughter ve Chelsea Eidbo tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, küçük ölçekli kütüphane ekipleri tarafından geliştirilen sanal referans hizmetlerinin, kullanıcıların coğrafi

konumdan bağımsız olarak bilgiye erişimini desteklediği vurgulanmaktadır. Özellikle sınırlı kaynaklara sahip kurumlarda bu hizmetlerin sürdürülebilirliğinin daha fazla çaba gerektirdiği belirtilmiştir. Sistemlerin başarılı olabilmesi için stratejik bir vizyonun oluşturulması, teknolojik altyapının hazırlanması ve personel eğitiminin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. İş yükünü azaltmak ve tutarlılığı artırmak amacıyla hazır yanıtların kullanılması, bilgi akışını standartlaştırarak yeni personelin sürece uyumunu kolaylaştırmaktadır. Ayrıca düzenli ekip toplantılarının mesleki gelişime katkı sunduğu belirtilmiştir. Kullanıcı geri bildirimlerinin, kullanım verilerinin ve sık sorulan soruların analizinin hizmetin geliştirilmesine yönelik stratejik kararlar açısından yol gösterici olduğu vurgulanmıştır. Küçük ekiplerle yürütülen sanal referans hizmetlerinin planlama, iletişim ve değerlendirme süreçleriyle sürdürülebilir hâle getirilebildiği ifade edilmiştir.

Altıncı bölüm olan “Büyük Bir Akademik Sağlık Bilimleri Kütüphanesi ve Arşivinde Eğitim ve Sosyal Yardım Faaliyetlerinin Uyarlanması”, Andy Hickner, Nicole Milano, Vanessa Puig, Judy Stribling ve Drew Wright tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, COVID-19 pandemisiyle büyük bir sağlık bilimleri kütüphanesinin yüz yüze sunduğu danışmanlık, eğitim ve etkinlik hizmetlerini hızla çevrimiçi ortama taşıdığı süreçten bahsedilmiştir. Mart 2020’de fiziksel olarak kapatılan kütüphane, hizmetlerini sanal olarak sunmaya başlamış; özellikle COVID-19’a yönelik klinik sorular, araştırmalar ve sistematik derleme projelerine olan talebin arttığı vurgulanmıştır. Bu dönüşüm sürecinde, Bilgi Teknolojileri Departmanı bünyesindeki eğitim teknolojileri ekiplerinin teknik desteğiyle dijital içerik üretiminin ve çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin hız kazandığı ifade edilmiştir. Özellikle “Tech Tuesdays” adlı eğitim serisinin çevrimiçi ortamda sürdürülmesi ve dijital modüller ile video içeriklerin erişime sunulması, kullanıcıların mekândan bağımsız bilgiye ulaşmasını mümkün kılmıştır. Ayrıca, arşiv hizmetlerinin de dijital ortama taşınarak, fiziksel erişimin sınırlı olduğu dönemlerde tarihî ve kurumsal materyallere erişimin sürdürüldüğü belirtilmiştir. Sanal turlar ve çevrimiçi içeriklerle yalnızca kampüs içi değil, farklı coğrafi bölgelerdeki kullanıcılarla da etkileşim sağlandığı ifade edilmiştir. Dijital projelerin yaygınlaştırılmasının, kurumun tarihini daha geniş kitlelere ulaştırarak arşivlerin toplumla ve akademik çevrelerle ilişkisini güçlendirdiği vurgulanmıştır.

Yedinci bölüm olan “Hastane Kütüphanesinin Otomasyonu: Kırsal Bir Yolculuk”, Virginia Trow tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, Kuzey New York’taki kırsal hastane kütüphanelerinin dijitalleşme süreci ele alınmıştır. Finansal sıkıntılar ve kamu ödemelerine bağımlılık gibi nedenlerle geleneksel hizmet modellerinin sürdürülemez hâle geldiği; bu nedenle dijital ve otomasyon temelli sistemlerin benimsendiği belirtilmiştir. Dönüşümle birlikte, nitelikli personel sayısı azaltılarak dijital platformlar üzerinden sürdürülebilir hizmet modelleri oluşturulmuş; bu da hem maliyetlerin düşmesini hem de bilgiye erişimin hızlanmasını sağlamıştır. Dijitalleştirilen hizmetlerin hasta bakımını desteklediği, klinik karar süreçlerine katkı sunduğu ve kullanıcı memnuniyetini artırdığı vurgulanmıştır. Ancak, çalışanların yeni sistemlere uyum sağlamakta zorlandığı ve değişime direnç gösterdiği ifade edilmiş; bu nedenle eğitim ve farkındalık çalışmalarının sürecin başarısı için

kritik olduğu belirtilmiştir. Dijitalleşme sürecinin kırsal hastane kütüphanelerinde hem mali sürdürülebilirliği artırdığı hem de bilgi hizmetlerini güçlendirdiği vurgulanmıştır. Sekizinci bölüm olan “Bağlan, Yönlendir, Motive Et: Çevrimiçi Araştırma Danışmanlığı Yürütmek İçin Bir Model”, Rosie Hanneke tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, COVID-19 pandemisiyle araştırma danışmanlıklarının çevrimiçi ortama taşınmasının getirdiği fırsatlar ve zorluklar ele alınmıştır. Yavaş internet bağlantıları, göz teması eksikliği ve “Zoom yorgunluğu” gibi unsurların iletişimde kopukluklara neden olabildiği belirtilmiştir. Ancak, çevrimiçi danışmanlıkların, özellikle yüksek kütüphane kaygısı yaşayan öğrenciler için erişimi kolaylaştırdığı ve etkileşimi artırdığı vurgulanmıştır. Model üç temel ilkeye dayanmaktadır: bağlantı kurmak, rehberlik etmek ve motivasyon sağlamak. Öğrencilerle güven ilişkisi kurmanın, öğrenme sürecini bireyselleştirmenin ve olumlu geri bildirimlerle öğrenci motivasyonunu artırmanın danışmanlık etkinliğini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca, yapılan bir araştırmada, bireysel araştırma danışmanlıklarıyla ilgili yayımların büyük çoğunluğunun olumlu sonuçlar bildirdiği, bunun da öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiği ve akademik özgüvenlerini artırdığı belirtilmiştir (Stapleton ve diğerleri, 2020). Çevrimiçi danışmanlıkların pandemiyle yaygınlaştığı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar sayesinde kalıcı ve etkili bir hizmet biçimi olarak önemini koruyacağı vurgulanmıştır.

Dokuzuncu bölüm olan “Yaratıcı Yeniden Tasarlama ve Öğitmenlerle İş birliği Yoluyla Çevrim içi Öğrencilerin İhtiyaçlarının Karşılanması”, Jennifer Monnin ve Beth Nardella tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, çevrimiçi öğrenen öğrencilerin, yüz yüze eğitim alanlara kıyasla farklı ve özelleştirilmiş ihtiyaçlara sahip olduğu vurgulanmıştır. Yalnızca ders kayıtlarının yüklenmesi gibi basit çözümlerin, bu öğrenci grubunun gereksinimlerini tam anlamıyla karşılamadığı belirtilmiştir. Bu kapsamda, kütüphane eğitimlerinin öğretim üyeleriyle iş birliği içinde yeniden tasarlanarak, kredili görevler ve destekleyici materyallerle zenginleştirilmesinin öğrenme sürecine olumlu katkı sunduğu ifade edilmiştir. Bu yaklaşımın, çevrimiçi öğrencilerin derse ilgisini artırdığı ve öğrenmeyi daha etkin hale getirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, COVID-19 pandemisinde uygulanan “acil uzaktan öğretim” ile planlı çevrimiçi eğitimin birbirinden farklı yapılar olduğu vurgulanmıştır. Gerçek anlamda çevrimiçi eğitimin, pedagojik planlama, sürdürülebilirlik ve dikkatle tasarlanmış içerikler gerektirdiği ifade edilmiştir. Öğitmenin bu süreçte yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda bir rehber, mentor ve topluluk duygusunu inşa eden bir figür olması gerektiği belirtilmiştir. Başarılı bir çevrimiçi eğitimin yalnızca içerik paylaşımından ibaret olmadığı; öğretim tasarımı, öğrenci etkileşimi ve uzun vadeli sürdürülebilirlik ilkeleriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Onuncu ve son bölüm olan “İskeleli, Sanal Sistemik İnceleme Atölye Serisi: Kanıt Sentezini Bir Sonraki Seviyeye Taşımak”, Alix Hayden ve Zahra Premji tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde, sistematik incelemelere yönelik yapılandırılmış ve çevrimiçi ortamda sunulan bir eğitim serisinin geliştirilmesi süreci ele alınmıştır. Sistematik incelemelerin sayısında 2000 yılından itibaren on kat artış yaşandığı ve 2020 yılı itibarıyla yıllık yaklaşık 30.000 yayına ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu artışın, sağlık bilimleri alanında çalışan kütüphaneciler üzerindeki iş yükünü önemli ölçüde artırdığı vurgulanmıştır. Kütüphanecilerin sistematik incelemelere genellikle

literatür taraması ile sınırlı bir rol üstlendiği, ancak araştırmacıların araştırma sorusunun netleştirilmesi, protokol hazırlanması ve metodolojik destek gibi daha kapsamlı katkılar beklediği ifade edilmiştir. Bu bağlamda geliştirilen eğitim serisinin, katılımcıların sistematik inceleme sürecinin tüm aşamalarını kavramsal ve uygulamalı biçimde öğrenmesini hedeflediği belirtilmiştir. Eğitim içeriğinin, aktif öğrenme temelli olarak yapılandırıldığı ve gerçek araştırma süreçlerini simüle ederek katılımcıların sürece doğrudan dâhil olmalarının sağlandığı vurgulanmıştır. Bu yaklaşımın, katılımcıların araştırma sırasında karşılaşılabilecekleri metodolojik zorlukları aşmalarına yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Pandemi koşullarında çevrimiçi formata taşınan bu atölye serisinin, sağlık bilimleri alanında çalışan araştırmacı ve kütüphanecilerin ihtiyaçlarına uyarlanarak sürdürülebilir bir eğitim modeli sunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, kütüphanecilerin yalnızca literatür tarama değil, aynı zamanda proje yönetimi ve metodolojik rehberlik gibi alanlarda da yetkinliklerini artırmalarının amaçlandığı vurgulanmıştır. Bölüm sonunda, eğitim sürecinde kullanılan formlar ve tablolar gibi uygulama örneklerine de yer verilmiştir.

Sonuç olarak, COVID-19 pandemisiyle sağlık bilimleri kütüphaneleri, hizmetlerini hızla dijital ortama taşıyarak hem kullanıcı ihtiyaçlarına yanıt vermiş hem de mesleki rollerini yeniden tanımlamıştır. Bu dönüşüm sürecinde, sanal referans hizmetlerinden çevrimiçi danışmanlıklara, açık erişim politikalarından dijital eğitim materyallerine kadar çok çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir. Kütüphanelerin yalnızca bilgi sağlayıcı kurumlar olmanın ötesine geçerek topluluk inşası, pedagojik destek ve metodolojik rehberlik gibi alanlarda da etkin birer paydaş haline geldikleri vurgulanmaktadır. Farklı ölçeklerdeki kütüphanelerin deneyimlerine yer verilen bölümlerde, küçük ekiplerin stratejik planlama ve iş birliği ile etkili hizmetler sunabildiği; büyük kurumlarda ise dijital içerik üretimi ve kullanıcı etkileşiminin geniş kapsamlı bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Ayrıca, çevrimiçi eğitimin niteliğinin artırılması, öğrenci merkezli danışmanlık modellerinin geliştirilmesi ve kütüphanecilerin sistematik inceleme süreçlerine daha aktif katılımı, mesleki dönüşümün önemli göstergeleri arasında yer almaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, sağlık bilimleri kütüphanelerinin pandemi sürecinde kazandığı dijital yetkinliklerin yalnızca geçici bir çözüm değil, sürdürülebilir ve kullanıcı odaklı hizmet anlayışının temel bir bileşeni haline geldiği sonucuna varılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Haley, C. K. (2008). Online workplace training in libraries. *Information Technology and Libraries*, 27(1), 33–40. <https://doi.org/10.6017/ital.v27i1.3261>
- Scull, A. R. (Ed.). (2022). *Virtual services in the health sciences library: a handbook*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Stapleton, J., Carter, C., & Bredahl, L. (2020). Research consultations in the academic library: A scoping review on current themes in instruction, assessment and technology. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(4), 102156. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102156>
- Watson, E. M. (2021). A comparative study of medical ebook and print book prices. *Health Information & Libraries Journal*, 38(1), 39–48. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/hir.12310>