

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE OKUL
KÜTÜPHANELERİNİN İŞLEVLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Burcu ERBİL

Ankara, 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE OKUL
KÜTÜPHANELERİNİN İŞLEVLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Burcu ERBİL

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Tülay OĞUZ

Ankara, 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE OKUL
KÜTÜPHANELERİNİN İŞLEVLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Tülay OĞUZ

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Tülay OĞUZ

Prof. Dr. Oya GÜRDAL

Prof. Dr. Bülent YILMAZ

Tez Savunması Tarihi

26.05.2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Prof. Dr. Tülay OĞUZ danışmanlığında hazırladığım “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Kütüphanelerinin İşlevleri” adlı yüksek lisans tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

14.07.2025

Burcu ERBİL

ÖNSÖZ

Eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan okul kütüphaneleri, okuma ve araştırma kültürünün yerleşmesinde ve 21. yüzyıl becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Çağdaş pedagojik yaklaşımlar, öğrenmenin öğrencinin zihninde yapılandırıldığına ve bireyin bilgi kaynaklarına bağımsız biçimde erişerek anlam oluşturduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarıyla uyumlu biçimde yapılandırılmış okul kütüphaneleri, hem programların başarıya ulaşması hem de öğrenmenin bağımsız ve yaşam boyu süren bir sürece dönüşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul kütüphanelerinin çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda işlevsel hâle getirilmesi, tüm öğrenenler için anlamlı ve zengin öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de ilk kez 2003 yılında gündeme gelen ve son olarak 2024 yılında güncellenen öğretim programlarında etkisini sürdüren yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde, okul kütüphanelerinin işlevleri ele alınmıştır. Elde edilen bulguların, hem kütüphanecilik ve bilgi bilimi alanına hem de eğitim bilimleri disiplinine katkı sunması beklenmektedir.

Tez sürecimde beni akademik çalışma yapmaya teşvik eden, yazım sürecinde bilgi birikimi ve deneyimiyle titiz bir rehberlik gösteren, yönlendirme ve önerileriyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Tülay OĞUZ’a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez jurimde yer alarak değerli katkı ve değerlendirmeleriyle çalışmamın gelişimine önemli katkılar sağlayan, mesleğimin en kıymetli yönlerini görmemi sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Oya GÜRDAL ve Prof. Dr. Bülent YILMAZ’a da gönülden teşekkür ederim.

Sevgili annem Ayfer BİBER ile kardeşlerim Nur ERBİL ve Mert ERBİL’e, tez sürecinin tüm zorlu aşamalarında yanımda olarak verdikleri manevi destek için sonsuz teşekkür ederim. Bu sürecin sancularına tanıklık ederek yaşamımı kolaylaştırmasalardı, bu tez tamamlanamazdı. Özellikle sevgili anneme, hayat boyu mücadele etme gücünü bana kazandıran o kıymetli “mücadele genini” benimle paylaştığı için ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Bu süreçte tüm sıkıntılarımı sabırla dinleyerek kaybettiğim motivasyonu yeniden ve hep daha güçlü kazanmamı sağlayan, iyi günde olduğu kadar zor zamanlarda da yanımda olan tüm arkadaşlarıma, seçilmiş aileme gönülden minnettarım.

Bilkent Üniversitesi Kütüphanesi'ndeki değerli çalışma arkadaşlarıma ise ayrı bir teşekkür borçluyum. İşini sevgiyle yapan kütüphanecilerle çalışmak ve en yoğun anlarda onlardan destek alabilmek benim için büyük bir şanstı.

Ve son olarak; insan olmayan diğer tüm hayvanlara... Değer verdiklerini korumak uğruna mücadele etmeyi bir sorumluluk olarak bana her zaman hatırlattıkları, koşulsuz sevgi ve özenin aşamayacağı hiçbir engelin olmadığını gösterdikleri, kararlılık ve vazgeçmemenin ne demek olduğunu öğrettikleri için içten bir minnet borçluyum. Özellikle artık aramızda olmayan canım kızlarım Sophie ve Huylu Chaplin'e; kalbimin en derin köşesinde daima yerlerini koruyan sevgili çocuklarım Pink, Floyd ve Pavarotti'ye; biricik Umut'uma ve Kuğu Kız'ıma; sevgili yeğenlerim Maggie ve Bowie'ye; hayatıma taze enerjisiyle katılan Smol Birey'e zihnim ve kalbim yorulduğunda beni sevgileriyle dinlendirdikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

Burcu ERBİL, Ankara/2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLO LİSTESİ	v
KISALTMALAR.....	vi
1.BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Problemi, Soruları ve Hipotezi	6
1.4. Araştırmanın Kapsamı	8
1.5. Araştırmanın Yöntemi.....	8
1.6. Kaynaklar	10
2. BÖLÜM: YAPILANDIRMACI EĞİTİM ANLAYIŞI.....	12
2.1. Yapılandırmacılığın Kuramsal Temelleri ve Karşılaştırılması	14
2.2. Yapılandırmacı Eğitim Çevresi.....	22
2.3. Türk Eğitim Sisteminde Yapılandırmacılık	29
2.3.1. Türkiye’de Öğretim Programı Değişiklikleri (1924-2024).....	29
2.3.2. Türk Eğitim Sisteminde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı	29
2.3.3. Avrupa Birliği Sürecinin Etkisi.....	34
2.3.4. Uluslararası Başarı İzleme Sınavlarının Etkisi.....	38
2.3.4.1. TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması.....	39
2.3.4.2. PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması	40
2.3.4.3. PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı	42
2.3.5. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi	44
2.3.6. Milli Eğitim Kalite Çerçevesi	46
3. BÖLÜM: OKUL KÜTÜPHANELERİ	51
3.1. Okul Kütüphanesi: Kavramsal Çerçeve	51
3.2. Türkiye’de Okul Kütüphanelerinin Mevcut Durumu.....	53
3.3. Okul Kütüphanesi Standartları	69
3.3.1. Türkiye’de Okul Kütüphanesi Standartları	70
3.3.2. AASL Ulusal Okul Kütüphanesi Standartları	73
3.3.2.1 Amerikan Okul Kütüphaneciliğinde Standartların Doğuşu (1920-1945) ..	74
3.3.2.2 Multimedya ve Medya Merkezi Yaklaşımı (1960-1975).....	74
3.3.2.3 Enformasyon Çağı ve Dijitalleşme (1980-1990)	76
3.3.2.4. 21. Yüzyıla Doğru: Bilgiye Küresel Erişim (1990-2010)	77
3.3.2.5. 2018 AASL Standartları: Yeniden Yapılandırma	79
3.3.2.5.1. Öğrenenler İçin Standartlar	83
3.3.2.5.2. Okul Kütüphanecisi İçin Standartlar	85
3.3.2.5.3. Okul Kütüphanesi İçin Standartlar	87
4. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME	89
4.1. Yapılandırmacılığın Unsurları ve Okul Kütüphaneleri	92

4.1.1. Öğrenenin Rolü Bağlamında Okul Kütüphanelerinin Yapılandırmacı İşlevi	92
4.1.2. Yapılandırmacı Öğretmen Rolü ile Okul Kütüphanecisinin Dönüşen İşlevi.....	94
4.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ve Okul Kütüphanelerinin Dönüşen İşlevi	96
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
5.1. Sonuç	101
5.2. Öneriler	102
KAYNAKÇA	106
ÖZET	115
SUMMARY.....	117

TABLO LİSTESİ

- Tablo 1:** Eğitim ve Öğretim Hizmetlerinin Niteliği (Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, 2014)
- Tablo 2:** Eğitim Yönetiminde İzleme ve Değerlendirme (Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, 2014)
- Tablo 3:** MEB Stratejik Planlarındaki İlişkili Temalar, Amaçlar, Hedefler
- Tablo 4:** Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi (MEB SGB, 2023)
- Tablo 5:** 2023 Kütüphane İstatistikleri (TÜİK, 2024)
- Tablo 6:** AASL Standartları Tarihsel Gelişim Tablosu

KISALTMALAR

AASL	Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği
AB	Avrupa Birliği
AECT	Association for Educational Communications and Technology
ALA	American Library Association
AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
ERIC	Education Resources Information Center
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IFLA	Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu
LISTA	Library, Information Science & Technology Abstracts
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
MEB DHGM	Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü
MEB SGB	Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
MEB TTKB	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
NEA	National Education Association
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
OKD	Okul Kütüphanecileri Derneği
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	The Program for International Student Assessment
QF-EHEA	Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi

TEDMEM¹	Türk Eğitim Derneği'nin Düşünce Kuruluşu
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
UYÇ	Ulusal Yeterlilik Çerçevesi
Z-Kütüphane	Zenginleştirilmiş Kütüphane

¹ Mem: İnsanın sosyal ve kültürel hayatıyla ilgili bilgileri içeren kodlar ve birimler, yani genin sosyal ve kültürel karşılığı anlamına gelmektedir. <https://www.tedmem.org/kurumsal#a>

1.BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) yaşanan gelişmeler, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi hızlandırmış ve bilginin üretim, paylaşım ve kullanım süreçlerini derinden etkilemiştir. BİT'in yarattığı bu değişimin doğal olarak eğitim süreçlerine ve ortamlarına yansımaları olmuştur. Bireylerin bilgiye dayalı beceriler kazanması kritik bir gereklilik haline gelmiştir. Dijitalleşme ve bilgiye dayalı ekonomilerin yükselişi bilgi toplumuna doğru gidilen yolda, gelişmiş ülkeler tarafından fırsatlar olarak değerlendirilirken gelişmekte olan ülkeler açısından sayısal uçurum tehdidi olarak görülmüştür. Bu eşitsizliğin en belirgin biçimde eğitim alanında ortaya çıkması nedeniyle, küresel ölçekte kalkınma paradigmasındaki değişim çerçevesinde eğitime erişimin artırılması ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi yönünde uluslararası düzeyde toplantılar yapılmış ve stratejiler belirlenmiştir².

Söz konusu stratejilerde kimseyi geride bırakmamak adına fırsat eşitliği, erişilebilirlik, kapsayıcılık ve katılımcılık ilkeleri temelinde, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılması amaçlanmıştır. Eğitimde kalitenin önemi ve eğitimin etki gücü, “Eğitim 2030: Herkes için kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye doğru” başlıklı belgede “eğitim, tüm kalkınma hedeflerinin başarılmasında ana itici güçtür; eğitim hayatları dönüştürür” şeklinde en çarpıcı biçimde belirtilmiştir (UNESCO, 2015, s.1). Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (IFLA) ve UNESCO (2025) güncellenmiş okul kütüphanesi manifestosunda tüm okul topluluğunu kapsayan öğretim ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan stratejilere vurgu yaparak her çocuğun

² UNESCO. (1990). Herkes için eğitim: Temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için eylem çerçevesi [Jomtien Dünya Eğitim Konferansı Sonuç Bildirgesi]. UNESCO.

UNESCO. (2000). Dakar eylem çerçevesi: Eğitim herkes için: Ortak taahhütlerimizin yerine getirilmesi [Dakar Dünya Eğitim Forumu Sonuç Raporu]. UNESCO.

Birleşmiş Milletler. (2000). Binyıl kalkınma bildirgesi [A/RES/55/2]. Birleşmiş Milletler.

Birleşmiş Milletler. (2015). Dünyamızı dönüştürmek: 2030 sürdürülebilir kalkınma gündemi [A/RES/70/1]. Birleşmiş Milletler.

UNESCO. (2015). Incheon Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi: Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4'ün uygulanması için yol haritası [Dünya Eğitim Forumu 2015, Incheon, Güney Kore]. UNESCO.

UNESCO. (2016–2024). Küresel Eğitim İzleme Raporu (GEM Raporu). UNESCO.

Dünya Bankası. (2019). Öğrenme yoksulluğunu sona erdirmek: Ne gerekiyor? Dünya Bankası.

OECD. (Her yıl). Eğitimde görünüm. OECD.

UNICEF. (2020). Eğitimi yeniden hayal etmek: 21. yüzyılda çocuklar için öğrenme ve eşitliği sağlamaya yönelik bir strateji. UNICEF.

nitelikli bir okul kütüphanesi programından yararlanma hakkına sahip olduğunu vurgulayarak Birleşmiş Milletler'in (BM) 4. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi olan kapsayıcı ve nitelikli eğitimi desteklemektedir. Bu manifestoda bilgiye erişim, kültürel katılım ve dijital okuryazarlık gibi hedeflerin gerçekleştirilmesinde okul kütüphanelerinin kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (IFLA & UNESCO, 2025).

Bu hedefler doğrultusunda, eğitim politikalarının merkezine yerleştirilen öğrenen profili de dönüşüme uğramış; bilgiye erişmenin ötesinde, bilgiyi anlamlandırma ve etkili kullanma becerileri ön plana çıkmıştır. Bilgi toplumunda öğrenenler yalnızca bilgiye ulaşan değil, bilgiyi sorgulayan, yapılandıran, etik bir çerçevede kullanan ve toplumsal yaşamda etkili bir biçimde uygulayabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayışın temelinde, öğrenmenin pasif bir aktarım değil, aktif bir inşa süreci olduğu görüşü yatmaktadır. Bu bağlamda, günümüzde eğitim sistemlerinin öncelikli hedeflerinden biri, bilgi okuryazarlığının ötesinde bireylere bilişsel ve sosyal beceriler kazandırmaktır. Kuhlthau, Maniotes, & Caspari'nin (2015, s. 3) *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century* başlıklı kitaplarında önemle vurguladıkları gibi, günümüzde eğitimcilerinin görevi öğrencileri sürekli değişen, karmaşık ve bilgiyle dolup taşan çağdaş dünyada öğrenmeye, yaşamaya ve gelişmeye hazırlamaktır. Artık iyi eğitilmiş olmanın özünde bilgiyi çok çeşitli kaynaklardan öğrenebilme becerisi yatmaktadır. Öğrencilerin düşünmek, öğrenmek, üretmek için bilgiyi arama, değerlendirme ve kullanma yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir. Okullar ise bu pratiği programlarındaki her derste, her gün sunmalıdır. Böylece öğrenciler okulda öğrendiklerini, kendilerini motive eden dış dünyayla ilişkilendirebilirler. Bugünün dünyası işbirliğine dayalı öğrenme, okuduğunu anlama, dil gelişimi ve sosyal becerilerle desteklenmiş araştırma yeterliği ve sağlam alan bilgisi talep etmektedir. Anılan bu talepler ise yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile şekillendirilmiş bir öğrenme ortamında karşılanabilir. Bu bağlamda, bilişsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde temel bir araç olarak işlev gören bilgi okuryazarlığı ve diğer okuryazarlık becerilerinin kazandırılacağı, işbirliğine dayalı öğrenmeye olanak tanıyan, okuduğunu anlama ve dil gelişimini destekleyecek sınıf dışı öğrenme ortamlarının önemi artmıştır.

Yapılandırmacılık, öğrenme sürecinde bireyin bilgiyi aktif bir biçimde inşa ettiğini savunan bir yaklaşımdır. Bu görüşe göre, bilgi birey tarafından keşfedilir, yapılandırılır ve bilişsel çatışmalar yoluyla sürekli olarak yeniden düzenlenir. Piaget'nin genetik epistemolojisine dayanan yapılandırmacılık, öğrenmeyi bireyin deneyimleriyle şekillenen ve organize edilen bir süreç olarak tanımlar. Vygotsky'nin çalışmalarıyla bu yaklaşım geliştirilmiş ve öğrenmenin yalnızca bireysel bir etkinlik olmadığı toplumsal etkileşimlerin de öğrenme sürecinde önemli

bir rol oynadığı öne sürülerek yeni boyut “sosyal yapılandırmacılık” olarak adlandırılmıştır. Ayrıca, von Glasersfeld tarafından geliştirilen *radikal yapılandırmacılık*, gerçekliğin zihinden bağımsız bir şekilde var olup olmadığını sorgulamadan, bilginin inşasının önemine odaklanır. Yapılandırmacılık temelinde şekillenen öğretim süreçlerinde öğretmenler, bilgiyi doğrudan aktaran değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik eden birer yol gösterici olarak konumlandırılmaktadır. Bu anlayış, öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde edinmesi yerine, etkin biçimde yapılandırmasını ve anlamlandırmasını teşvik etmektedir (Altenbaugh, 1999, s. 98).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı; öğreneni merkeze alarak ona aktif öğrenen, öğretmene ise aktaran değil rehberlik eden rolü vermektedir. Bu anlamda yaklaşımın uygulamada gerçekleştirilmesine aracılık edecek olan okulda, öğrenme ortamlarının oluşturulması ve eğitim programlarında bütünselliğin sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okullarda bağımsız öğrenme ikliminin yaratılabilmesi için gerekli koşullardan biri kütüphanenin bir öğrenme ortamı olarak varlık göstermesidir. Okul kütüphaneleri, sundukları hizmetlerle öğrenenlere 21. yüzyıla özgü yetkinlikleri kazandırmada rol üstlenebilecek sınıf dışı öğrenme ortamları olarak düşünülebilir. Nitekim Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) rehberleri ve standartları incelendiğinde (1988, 1998, 2007, 2018) okul kütüphanelerinin bilgiye erişimde bir köprü olma işlevinin ötesinde artık öğrenmenin sosyal, duyuşsal ve bilişsel yönlerini geliştirmek üzere programlar üreten eğitim ve öğrenim ortamı işlevi gördüğü anlaşılmaktadır. AASL öğrenenlerin, kütüphanecilerin ve okul kütüphanelerinin sahip olması gereken özellikleri ortaya koyan, hem öğrenenleri hem de okul kütüphanelerini güçlendirmeyi hedefleyen rehberler ve standartlar yayınlamaktadır. 1988 ve 1998 yıllarında yayımlanan Information Power belgeleri (AASL & AECT, 1988, 1998) okul kütüphanelerini bilgiye erişimi kolaylaştıran ve rehberlik sağlayan ortamlar olarak tanımlarken; 2007’de yayımlanan Standards for the 21st-Century Learner (AASL, 2007) ile AASL bilgi üretimi, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenmeyi merkeze alarak okul kütüphanelerini aktif öğrenme ve yaratıcılık merkezleri olarak yeniden konumlandırmıştır. 2018 yılında yayımlanan National School Library Standards (AASL, 2018) ise yapılandırmacı öğrenme anlayışı, 21. yüzyıl becerileri ve etik bilgi kullanımı ilkeleri çerçevesinde öğrenci, kütüphaneci ve program eksenli çağdaş bir öğrenme modeli sunmaktadır.

Bu bağlamda, yapılandırmacı eğitim anlayışının okul kütüphanelerine kendi işlevlerini etkin bir biçimde gerçekleştirme olanağı sunduğu ve yapılandırmacı yaklaşımın bireysel öğrenmeyi destekleyen ve öğreneni aktif bir özne olarak konumlandıran özelliklerinin, okul kütüphanelerinin eğitim sürecindeki rolünü daha da görünür kılacağı söylenebilir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 yılında yayımlanan *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*'nda ilköğretim programlarının yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda güncellendiği belirtilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2005, s. 14). Eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle ders kitabına ve öğretmenin merkezi rolüne bağlı, ezberci eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini bağımsız öğrenme ortamlarında yönlendirmesine olanak tanınması hedeflenmiştir (MEB TTKB, 2005, s. 14-18). Bu anlayışın yalnızca program düzeyinde kalmayıp özellikle yaşamboyu öğrenme ve bilgi toplumu ile uyumlanma bağlamlarında eğitim politikalarına da yansıtıldığını söylemek mümkündür. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2014, 2015-2019, 2019-2023 ve 2024-2028 Stratejik Planları incelendiğinde, doğrudan "yapılandırmacı" terimi kullanılmasa da yaşam boyu öğrenme, bilgi toplumu ile uyumlanma ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması bağlamlarında öğrenci merkezli, sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı beceri temelli öğrenmenin teşvik edilmesi ve sürdürülmesi için planlamaların yapılması yapılandırmacı yaklaşımın özünü örtüşmektedir (MEB SGB, 2009, 2015, 2019, 2024). Bu doğrultuda bu çalışmada güncellenen tüm programlar bu çalışma kapsamında ayrıntılı olarak incelenmemekle birlikte yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri doğrultusunda programlarda yapılan genel yönelime değinilmektedir. Bu yönelim doğrultusunda okul kütüphanelerinin de yeniden ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, okul kütüphanelerini yalnızca bilgiye erişim alanları olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen, öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanıyan eğitim programlarının doğal bir bileşeni olarak konumlandırmaktadır. Bu bağlamda, okul kütüphanelerinin eğitim-öğretim süreçlerine tümleşik olarak eğitimin temel amaçlarını destekleme gibi önemli bir rolü bulunmaktadır. Ancak Türkiye'de okul kütüphanelerinin büyük ölçüde bu potansiyele ulaşamadığı ve istenen işlevselliği sağlayamadığı gözlemlenmektedir. Bu durum, "okul kütüphanelerinin etkili birer öğrenme ortamına dönüşmesini engelleyen yapısal, yönetsel ve pedagojik faktörler nelerdir?" sorusunu gündeme getirmekte ve bu çalışmanın temel araştırma problemini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri çerçevesinde şekillenen eğitim anlayışı ile okul kütüphanelerinin işlevleri arasındaki ilişki ele alınarak, Türkiye'de bu yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen eğitim politikalarının okul kütüphanelerine yansımaları değerlendirilecektir.

Bu kapsamda, öğrenenlerin kütüphaneleri daha etkin kullanabilmesini sağlamak amacıyla öğretmen-kütüphaneci işbirliğine dayalı bütüncül bir okul kütüphane programının eğitim sistemine dahil edilmesine yönelik önerilerde bulunmak, bu çalışmanın temel amaçları arasında yer almaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bilgi toplumuna geçiş ve eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümle birlikte yaşam boyu öğrenme ön plana çıkmış; bireylerin bilgiyi üretme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra 21. yüzyılın öğrenenlerinin bilgi okuryazarlığı başta olmak üzere dijital okuryazarlık gibi okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının yanı sıra; etik sorumluluk, işbirliği ve toplumsal katılım gibi sosyal beceriler kazanmaları beklenmektedir.

Bu becerilerin kazandırılması ve öğrenmenin sınıf dışı, bağımsız öğrenme ortamlarında da sürdürülebilmesi açısından okul kütüphaneleri önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Ancak Türkiye'deki okul kütüphanelerinin önemli bir bölümü, uluslararası standartlara uygun hizmet sunmakta yetersiz kalmakta ve niteliksel açıdan gelişim gösterememektedir. Eğitim sisteminde benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme sürecinde aktif rol almasını, bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırmasını ve keşfetmesini ön görürken; okul kütüphaneleri bu dönüşüm süreciyle tam anlamıyla bütünleşmemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2014) tarafından yürütülen Zenginleştirilmiş Kütüphaneler Etki Analizi Araştırması da bu durumu desteklemektedir. Araştırma, z-kütüphanelerin tasarım, kullanım ve yönetim boyutlarını kapsamlı biçimde incelemiş; profesyonel kütüphaneci eksikliği, koleksiyonların öğretim programlarıyla örtüşmemesi, elektronik kaynak kullanımında öğrenci yeterliklerinin düşüklüğü ve fiziksel yetersizlikler gibi temel sorunları ortaya koymuştur (MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü (DHGM), 2014).

TTKB'nin 2005 yılında yayımladığı el kitabında da belirtildiği gibi, "Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, ezberci eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesine olanak tanımaktadır" (MEB TTKB, 2005, s. 18). 21. yüzyılın eğitsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek, uluslararası standartlarla uyumlu, bilgi okuryazarlığını destekleyen ve öğretim programlarıyla bütünleşmiş bir okul kütüphanesi yapılandırmacı öğretim ortamlarının önemli bir bileşeni olarak dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, öğrenme süreçlerinde kütüphanelerin daha etkin kullanabilmesini

sağlamak üzere öğretmen-kütüphaneci işbirliğiyle geliştirilecek bütüncül bir okul kütüphane programının eğitim sistemiyle bütünleştirilebilmesi önemlidir.

Bu doğrultuda, okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu hale getirilerek nasıl daha etkili, işlevsel ve sürdürülebilir bir eğitim bileşeni olabileceği analiz edilmeye çalışılmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı, bireyi pasif bir “öğrenci” (student) değil, aktif bir “öğrenen” (learner) olarak konumlandırmakta ve öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Günümüzde BİT, öğrenme ortamlarını zamandan ve ortamdan bağımsız biçimde genişleterek, öğrenenin kendi hızında, bireysel öğrenme süreçlerini deneyimlemesine olanak tanımaktadır. Ancak bu sürecin tüm öğrenenler açısından etkin biçimde gerçekleşebilmesi, erişilebilirlik, fırsat eşitliği ve kapsayıcılık ilkelerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla mümkündür.

Bu noktada, sahip oldukları kaynak çeşitliliği ve sundukları hizmetlerle okul kütüphaneleri, yapılandırmacı eğitimin öngördüğü nitelikli öğrenme ortamlarının oluşumunda önemli bir rol üstlenebilecek potansiyele sahiptir. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim anlayışının etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, okul kütüphanelerinin birer öğrenme ortamı olarak kabul edilmesine ve öğretim programlarıyla organik bağlarının güçlendirilmesine bağlıdır.

Bu doğrultuda, çalışmada yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel ilkelerini ortaya koymak, bu çerçevede okul kütüphanelerinin işlevlerini incelemek ve yapılandırmacı bir eğitim ortamı olarak nasıl işlevsel kılınabileceğini kavramsal ilişkiler yoluyla göstermek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, ülkemiz açısından öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin nasıl güçlendirilebileceği sorusuna yanıt aranacak ve yapılandırmacılığın bu işbirliğine nasıl olanak tanıyabileceği saptanmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, Türkiye’de okul kütüphanelerinin eğitim sistemindeki rolünün daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilecek eğitim politikalarında okul kütüphanelerinin etkili kullanımına yönelik yol haritası oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problemi, Soruları ve Hipotezi

Eğitim sistemlerinde bilgi toplumuna geçişle birlikte yaşanan dönüşüm, bireylerin bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve üretme becerilerine sahip olmalarını zorunlu hale getirmiştir. Türk millî eğitim sistemi de 2003 yılı itibarıyla yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyerek, öğrenen merkezli bir model oluşturmayı amaçlamış (MEB TTKB, 2005), ancak bu dönüşüm sürecine okul kütüphanelerinin yeterince dahil edilmediği görülmüştür.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak anılan son öğretim programında da benimsenen eğitim yaklaşımının aktif öğrenmeyi destekleyen, öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğundan bahsedilmekte, öğrenciyi sorumluluklarının bilincinde olmasını sağlayarak merkeze alan ve kendi öğrenme süreci üzerinde söz sahibi yapan bir anlayış çerçevesinde yaparak ve yaptıkları üzerinde düşünerek öğrenmelerinin temel alındığı belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024, s. 62).

Bu bağlamda, yaklaşık son 25 yıldır eğitim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için yalnızca sınıf içi öğretim uygulamaları değil, öğrenme kaynaklarının çeşitliliği ve erişilebilirliği de büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve yeni bilgiler üretme süreçlerinde aktif rol alabilmeleri, öğrenme ortamlarının bu süreci destekleyecek şekilde tasarlanmasını gerektirir. Bu noktada okul kütüphaneleri, yapılandırmacı öğrenmenin temel unsurlarından biri olan bilgiye ulaşma sürecine aracılık etme potansiyeliyle dikkat çeker.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, yapılandırmacı eğitim anlayışına rağmen, okul kütüphanelerinin neden çağdaş eğitsel gereklilikleri karşılayacak bir gelişme kaydedemediğini anlamaya çalışmaktır. Özellikle şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Okul kütüphanelerinin eğitim politikaları ile nasıl şekillendiği ve bu süreçte hangi değişikliklerin yaşandığı
- Türkiye’de yayımlanan okul kütüphaneleri yönetmeliklerinin, uluslararası standartlar ve çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla ne derece uyumlu olduğu
- Okul kütüphanelerinin öğretim programları bütünleşmemesinin temel sebepleri
- Okul kütüphanelerinin eğitimde aktif bir bileşen haline gelmesi için hangi yasal ve yönetsel değişiklikler yapılması gerektiği
- Okul kütüphanelerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun hale getirilmesi için nasıl bir model geliştirilmesi gerektiği

Araştırmanın hipotezi ise “Türkiye’de devlet okullarına bağlı okul kütüphaneleri, Türk eğitim sisteminde 2003 yılı itibariyle benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak tüm unsurlarıyla işlevsel kılınamamıştır.” şeklindedir.

Bu çalışmada, araştırma soruları doğrultusunda Türkiye’deki okul kütüphanelerinin mevcut durumunun uluslararası standartlar karşısındaki durumunun analiz edilmesi, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile şekillendirilen eğitim politikaları ile ilişkisi bağlamında

eksikliklerin belirlenmesi ve çağdaş bir eğitim bileşeni haline getirilmesi için öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırmada, 21. yüzyıl ile dünya genelinde eğitim alanında yaşanan dönüşümün Türk millî eğitim politikalarına ve dolayısıyla okul kütüphanelerine etkisini analiz etmek amacıyla, 2000 yılı itibariyle yaşanan gelişmelere odaklanılmıştır. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim sistemine entegrasyonu ve bu çerçevede okul kütüphanelerinin konumunun nasıl şekillendiği araştırmanın temel inceleme alanlarından biridir.

Araştırma kapsamında yalnızca devlet okullarında sunulan kütüphane hizmetleri ele alınmış, özel okullardaki kütüphaneler kapsam dışında bırakılmıştır.

Çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde yapılandırmacı eğitim anlayışı, araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, öğreneni merkeze alarak, bilginin aktif katılım yoluyla inşa edildiğini ve öğrenmenin bağımsız öğrenme ortamlarında da sürdürülebileceğini savunmaktadır.

Yapılandırmacı modelin Türk millî eğitim sisteminde 2000'li yıllardan itibaren öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesine ve güncellenmesine neden olduğu göz önüne alınarak, literatür taraması yapılırken ağırlıklı olarak 2000 yılı sonrası yayımlanan kaynaklar dikkate alınmış ve eğitim politikalarındaki değişimlerin okul kütüphaneleri üzerindeki etkileri bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırmada Türkçe ve İngilizce kaynaklardan yararlanılmış olup, strateji belgeleri, ulusal ve uluslararası raporlar, rehberler ve istatistikî veriler, akademik makaleler ve kitap türü materyaller kullanılmıştır.

Çağdaş okul kütüphanelerinin işlevselliğini ortaya koyabilmek için AASL standartları referans alınmıştır.

1.5. Araştırmanın Yöntemi

Betimleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan belgesel tarama yöntemi de kullanılmıştır. Doküman analizi olarak da adlandırılan bu yöntem, belirli bir amaca yönelik olarak yazılı ve görsel materyallerin sistemli biçimde bulunması, okunması, not alınması ve analiz edilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Başka bir

deyişle, araştırma konusuna ilişkin olarak bireyler ya da kurumlar tarafından önceden üretilmiş her türlü belge, yazılı metin, görsel materyal ya da fiziksel kalıntının toplanması ve çözümlenmesi, belgesel tarama yöntemi kapsamında değerlendirilir (Madge, 1965, s. 91'den aktaran Karasar, 2012, s. 183).

Yazılı belgeler üzerinden yürütülen araştırmada literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve okul kütüphaneleri hakkındaki kaynakların tespit edilebilmesi için ilgili literatür taranmıştır. Creswell'e (2013) göre, *literatür taraması*, araştırmacının belirli bir konu hakkında mevcut akademik çalışmaları sistematik bir şekilde gözden geçirdiği, teorik ve metodolojik çerçeveleri incelediği ve araştırma problemiyle ilişkilendirdiği süreci ifade eder. Literatür taraması, yalnızca önceden yapılan çalışmaları özetlemekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda bu çalışmalar arasındaki ilişkileri belirleme, araştırma boşluklarını tespit etme ve yeni çalışmalara yön verme işlevi de görmektedir. Nitel araştırmalarda, literatür taraması araştırma probleminin belirlenmesi, veri toplama sürecinin şekillendirilmesi ve çalışmanın akademik bağlam içinde konumlandırılması açısından kritik bir role sahiptir (Creswell, 2013).

Araştırma sürecinin temel aşamalarından biri olan literatür taraması, yalnızca bilgi toplama işleviyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda araştırma probleminin tanımlanmasına, kuramsal çerçevenin oluşturulmasına ve çalışmanın araştırma alanındaki konumunun belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda Machi ve McEvoy (2009) literatür taramasını, belirli bir plan ve sistematik bir süreç doğrultusunda yürütülmesi gereken, altı aşamadan oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu altı aşama, hem literatür taramasının içeriğini hem de biçimini şekillendiren temel adımları kapsamaktadır.

İlk aşama olan *konu seçimi*, araştırmacının literatür taramasına odaklanacağı alanın ve kapsamın belirlenmesini ifade etmektedir. Bu aşamada araştırmacı, ilgi duyduğu alandaki temel sorunları, güncel tartışmaları ve bilgi boşluklarını dikkate alarak literatür taramasının çerçevesini çizer. Belirlenen konu, literatür taramasının sınırlarını belirleyecek ve çalışmanın temelini oluşturacaktır. *Literatürün seçimi ve temininin* yapıldığı ikinci aşama ise sistematik bir kaynak toplama sürecidir. Araştırmacı, seçtiği konu doğrultusunda güvenilir, güncel ve nitelikli kaynaklara ulaşmak amacıyla elektronik veri tabanlarından, kütüphanelerden ve diğer akademik kaynaklardan faydalanır. Kaynaklar seçilirken yalnızca nicelik değil, içerik ve metodolojik uygunluk da göz önünde bulundurulmalıdır. Üçüncü aşamada ise *literatürün okunması ve not alınması* gerçekleştirilir. Bu adımda, toplanan literatür eleştirel bir bakış açısıyla incelenir ve sistematik biçimde notlar alınır. Machi ve McEvoy (2009) bu süreci,

araştırmacının literatür içerisindeki önemli bilgileri, bulguları, tartışmaları ve önerileri belirlemesi açısından kritik bir aşama olarak değerlendirmektedir. Dördüncü aşamada ise *literatür düzenlenir ve analiz edilir*. Bu aşamada literatür, tematik, kronolojik ya da kavramsal bir yaklaşımla sınıflandırılır. Böylece literatürdeki ortak noktalar, bulgular arasındaki farklılıklar, boşluklar ve çelişkili durumlar açık bir şekilde ortaya konulur. Beşinci aşama, *literatür taramasının yazılması*dir. Literatür taraması, yalnızca kaynakların özetlenmesi değil, eleştirel bir bakış açısıyla literatürün analiz edilmesi, alan yazındaki genel eğilimlerin, teorik yaklaşımların ve bilgi boşluklarının ortaya konulmasıdır. Bu aşamada, literatür taramasının yapısı ve mantıksal akışı önem taşımaktadır. Son aşamada ise *literatür taraması gözden geçirilir ve revize edilir*. Bu aşamada literatür taraması, hem içerik hem de biçim açısından değerlendirilir. Dilin akademik uygunluğu, atıf kurallarına uygunluk, kavramsal bütünlük ve anlatım akıcılığı gözden geçirilir ve gerekli düzeltmeler yapılır (Machi & McEvoy, 2009).

Machi ve McEvoy'un (2009) ortaya koyduğu bu altı aşamalı model, literatür taramasını yalnızca bir kaynak toplama süreci olmaktan çıkararak, araştırmacının bilimsel temellere dayalı ve sistematik bir şekilde inşa edilmesini sağlayan temel bir araştırma aşaması haline getirmektedir.

Bu araştırmada literatür taraması, yapılandırmacı eğitim anlayışı ve okul kütüphaneleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu konudaki mevcut çalışmaları değerlendirmek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada kullanılan yazılı kaynaklar strateji belgeleri, öğretim programları, Millî Eğitim Şûrası raporları, MEB tarafından yayımlanan duyuru ve haberler, ilgili ulusal mevzuat, uluslararası kuruluşlarca hazırlanmış rehberler, standartlar ve raporlar ile akademik yayınlardan oluşmaktadır.

1.6. Kaynaklar

Akademik makalelerin tespit edilmesi amacıyla Scopus ve Web of Science veritabanlarında genel akademik kaynak taraması Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA) veritabanında kütüphanecilikle ilgili çalışmaların tespiti, ERIC (Education Resources Information Center) veritabanında yapılandırmacı eğitim anlayışına ilişkin araştırmaların belirlenmesi, Google Scholar kullanılarak genel literatür taraması, Dergipark ve ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) aracılığıyla Türkçe akademik çalışmaların incelenmesi sağlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılı itibariyle okul kütüphanelerine yönelik yürüttüğü projelerin temelini anlamak açısından, Z-Kütüphaneler (Zenginleştirilmiş Kütüphaneler) hakkında Bakanlık tarafından yayımlanan raporlardan faydalanılmıştır (MEB DHGM, 2014).

Seçilen çalışmalar incelenmiş olup yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde okul kütüphanelerinin işlevleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

2. BÖLÜM: YAPILANDIRMACI EĞİTİM ANLAYIŞI

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının günümüzdeki anlamını ve uygulama biçimlerini kavrayabilmek için; bu yaklaşımın tarihsel, kuramsal ve felsefi temellerinin ele alınması gerekmektedir. Bu bölümde, yapılandırmacı kuramın eğitim teorileri içindeki konumu, davranışçılık ve bilişselcilik gibi diğer öğrenme kuramlarıyla karşılaştırılmış; özellikle bilgi anlayışı, öğrenme süreci ve öğretmen-öğrenci rolleri açısından bu kuramların ortaya koyduğu farklılıklar açıklanmıştır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın bireysel, sosyal ve radikal yönelimleri kuramcılar üzerinden tartışılmıştır. Yapılandırmacılığın yalnızca pedagojik bir yöntem değil, aynı zamanda belirli felsefi yönelimlerle şekillenen bir dünya görüşü olduğu düşüncesinden hareketle bu bölümde yapılandırmacılığın klasik, analitik ve eleştirel felsefi yaklaşımlarla kurduğu ilişkiler de incelenmiştir. Kuramın eğitim ortamlarının tasarımına, öğrenme süreçlerine ve bilgiye dair sunduğu ontolojik ve epistemolojik çerçeve, yapılandırmacılığı çağdaş eğitim anlayışı içerisinde dönüştürücü bir paradigma olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitim kuramlarının tarihsel gelişim süreci içinde ortaya çıkmış, köklü felsefi gelenekler ve psikolojik kuramlarla şekillenmiştir. Bu kuramsal arka plan yalnızca kuramlar düzeyinde değil, aynı zamanda eğitim ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiğine dair yeni yaklaşımların da temelini oluşturmuştur. Özellikle öğrenenin aktif katılımını ve bireysel farklılıkları esas alan bu anlayış geleneksel öğretim modellerinden farklı olarak öğretmenin mutlak bilgi aktarıcısı değil, öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehber olduğu bir yapıyı benimser. Bu bakış açısı, öğrenme ortamlarının nasıl yapılandırılması gerektiği sorusuna da farklı bir yanıt getirir.

Bu noktada, yapılandırmacı yaklaşımın sunduğu öğrenme anlayışının, önceki kuramlarla nasıl bir karşıtlık ya da dönüşüm ilişkisi içinde olduğunu görmek önemlidir. Öğrenme kuramları bağlamında davranışçılık ve yapılandırmacılık, hem kuramsal kökenleri hem de eğitim uygulamaları açısından birbirinden köklü biçimde ayrılan iki yaklaşımı temsil etmektedir.

Davranışçılık, psikolojiyi davranışın bilimsel olarak gözlemlenebilir yönlerine indirger ve öğrenmeyi fiziksel uyarıcılara verilen tepkiler çerçevesinde açıklar. Bu yaklaşımda öğrenme; önceden yapılandırılmış, hiyerarşik sıraya konmuş bilgi ve becerilerin edinilmesiyle tanımlanır. Birey, dışsal pekiştiricilerle motive edilirken, öğretim süreci ise belirli davranışların kazanılması ve ölçülmesi esasına dayanır. Tam öğrenme modeli gibi örneklerde, kavramsal bilgi daha küçük becerilere bölünerek öğrencilerin bu alt düzeyleri sırasıyla başarıp üst

kavramlara ulaşması hedeflenir. Ancak bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca çıktılarla ölçülebileceğini varsayarak, bireyin zihinsel gelişim süreçlerine ve kavramsal anlam inşasına sınırlı açıklamalar sunar (Fosnot, 1996, s. 8-9).

Davranışçı yaklaşımdan farklı olarak yapılandırmacılık, öğrencileri öğretmen odaklı ve önceden belirlenmiş hedeflere yönlendirmek yerine, açık uçlu öğrenme ortamlarında bilgiye kendi anlamlarını kazandırabilecekleri bir süreci teşvik eder (Leonard, 2002, s. 38).

Bu noktada, *yapılandırmacılık* davranışçılığa doğrudan bir alternatif olarak ortaya çıkar. Temelde pozitivist bilgi anlayışına karşı konumlanan yapılandırmacılık, öğrenmeyi bireyin bilişsel süreçler yoluyla anlam inşa ettiği, aktif ve dinamik bir süreç olarak tanımlar. Öğrenme, burada yalnızca bilgi edinimi değil derinlemesine kavrayışın, temsilin ve yeniden yapılandırmanın bir ürünüdür. Doğrusal bir gelişim modeli yerine, öğrenmenin bireyden bireye değişebilen, bağlamla şekillenen ve karmaşık bir seyir izleyen doğrusal olmayan bir yapı olduğu kabul edilir. Kuramsal olarak Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Lev Vygotsky'nin sosyal-tarihsel yaklaşımına dayanır (Fosnot, 1996, s. 9–10). Bu yönüyle yapılandırmacılık, öğrenenin yalnızca bilgi tüketicisi değil, anlam üreticisi olduğu, öğretmenin ise bu süreci kolaylaştıran bir rehber konumunda yer aldığı bir öğrenme ortamını esas alır.

Yapılandırmacı yaklaşımın Türk eğitim sistemine entegrasyonu sırasında kavramsal düzeyde çeşitli uyumsuzluklar yaşandığı görülmektedir. Bu durum, eğitim literatüründe *kavram karşılama sorunu* olarak adlandırılmakta ve yapılandırmacılığın pedagojik, felsefi ve kuramsal yönlerinin birbiriyle tam anlamıyla örtüşmemesiyle ilişkilendirilmektedir (Akkurt, 2010, s. 29).

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesinde “yapılandırmacılık” terimi tercih edilmiştir.

Ancak, literatür incelendiğinde bu kavramın Türkçeye farklı şekillerde çevrilmesinin terminolojik bir belirsizlik yarattığı görülmektedir. İngilizce’de “constructivism” olarak adlandırılan bu kuramsal yaklaşım, Türkçede çeşitli adlandırmalarla ifade edilmiştir. Sıklıkla karşılaşılan terimler arasında “bilişçilik”, “inşacılık”, “yapıcılık”, “yapısalcılık”, “yapılandırmacılık” ve “oluşturmacılık” yer almaktadır. Bunun yanı sıra, bazı çalışmalarda “gelişimcilik”, “çatkıcılık” ve “bütünleştiricilik” gibi daha az yaygın ifadeler de kullanılmaktadır (Şimşek, 2004; Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006’dan aktaran Akkurt, 2010, s. 29). Bu çeşitlilik, hem teorik kavrayışta hem de uygulamada bir kavram karmaşasına yol açabilmektedir. Yapılandırmacılıkla ilgili çalışmalarda eğitimin ve öğretim kavramları da eğitimin farklı süreçlerine işaret ederek kullanılmıştır. Yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olarak bireylerin zihinsel süreçlerine işaret ettiğinde *öğrenme* (Fosnot, 1996; Karadağ, Deniz,

Korkmaz & Deniz, 2008), eğitim politikaları ve öğretim kuramları bağlamında incelendiği çalışmalarda (Günay, 2010; Özçetin, 2019; Öztürk, 2014; Bayraktaroğlu, 2011) *eğitim yaklaşımı* olarak kullanıldığı dikkate alınarak bu tezde *yapılandırmacı eğitim yaklaşımı* ifadesi tercih edilmiştir.

Bu nedenle, tezde kavramsal tutarlılığı sağlamak amacıyla “constructivism” terimi “yapılandırmacılık” olarak kullanılacak; okul kütüphanelerinin işlevlerinin eğitim politikaları ve öğretim kuramları çerçevesinde değerlendirilmesinde ise, bu kuramsal yaklaşımın eğitim uygulamalarına yansımaları “yapılandırmacı eğitim yaklaşımı” ifadesiyle ele alınacaktır.

2.1. Yapılandırmacılığın Kuramsal Temelleri ve Karşılaştırılması

Bu bölümde, eğitim kuramlarının evrimi bağlamında davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Öğrenme sürecine dair kavramsal farklılıkları temel alan bu iki yaklaşım, eğitimin teorik çerçevesini ve uygulama biçimlerini köklü biçimde etkilemiştir. Davranışçılık, öğrenmeyi gözlenebilir davranış değişiklikleri üzerinden tanımlarken; yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi aktif biçimde inşa ettiği öznel ve deneyime dayalı bir süreci esas alır. Bu kuramsal ayırım doğrultusunda bilgi anlayışındaki değişim, öğretmen ve öğrenci rollerinde yaşanan dönüşüm ve öğrenme ortamlarının yeniden tanımlanması gibi temel farklar açıklanmıştır.

Eğitimde kuramlar genel olarak *davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı* olarak bölümlendirilir (Günay, 2010, s. 12). Eğitimde kuramın işlevi eğitimin somut konularını, uygulama alanını eğitim felsefesi ile ilişkilendirmektir. Eğitim kuramı, eğitim felsefesi ve eğitim pratiği arasında aracılık eder. Eğitim felsefesi eğitim kuramına, eğitim kuramı eğitim düşüncesine, eğitim düşüncesi eğitim eylemine dönüşürken *ne* sorusu *niçin*'e, *niçin* sorusu *nasıl*'a dönüşür. Böylelikle kuram aracılığıyla, uygulama alanı ile felsefi düşünce arasında bir köprü kurulabilir (Ducasse, 1987'den aktaran Taşdelen, 2003, s. 162).

Davranışçı ve bilişsel kuramlar nesnelci (objektif), yapılandırmacı kuramlar ise öznelci (subjektif) yaklaşımlar olarak sınıflandırılmaktadır. Davranışçı kuramı savunan Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner, Locke ve Guthrie gibi psikologlar, istenen davranışların organizmaya belirli uyarıcıların verilmesiyle oluşacağını savunmuşlar ve bu süreci bir tür etki-tepki ilişkisi olarak tanımlamışlardır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, büyük ölçüde dışsal koşullar tarafından şekillendirilir; bireyin nasıl düşündüğünden çok nasıl davrandığı önemlidir. Ancak bu kuram, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sınırlamakta ve yaratıcılıklarını

baskılamaktadır. Daha çok ezbere dayalı bilgi aktarımını ve tekrar yoluyla öğrenmenin pekiştirilmesini öne çıkarır. Davranışçı kuramda hazır-bulunmuşluk, pekiştirme, tekrar ve deneme-yanılma gibi ilkeler temel alınır ve öğrenme, süreçten ziyade elde edilen ürünle değerlendirilir (Duman, 2008, s. 23–26).

Yapılandırmacı yaklaşım, davranışçılıkla önemli farklılıklar taşır. Davranışçılık öğrenmeyi, öğretmen tarafından önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yapılandırılan kontrollü ortamlarda gerçekleşen bir süreç olarak tanımlarken; yapılandırmacılık, öğrenenlerin açık uçlu ortamlarda kendi anlamlarını oluşturmalarını teşvik eder. (Leonard, 2002, s. 38-39).

Bilişsel kuramcılar da öğrenmeyi zihinsel yapı ve süreçlerle açıklamaya çalışırlar. Wertheimer, Koffka, Köhler, Piaget, Bruner ve Ausubel gibi isimler, bellekte meydana gelen değişikliklerin öğrenmenin temelini oluşturduğunu savunurlar. Bu yaklaşıma göre birey, dış çevreden duyu organları aracılığıyla algıladığı bilgileri zihinsel olarak işler; bu süreç bilgisayarların veri işleme sürecine benzetilir. Bilişsel kuramda davranıştan çok bilginin edinilmesi ve zihinde nasıl yapılandırıldığı önemlidir. Öğrenmenin gerçekleştiği, bilgi düzeyindeki değişikliklerin bireyin davranışına yansımalarıyla anlaşılır. Bu nedenle bilişsel kuram, öğrenmeyi hem bir süreç hem de bir sonuç olarak değerlendirir (Duman, 2008, s. 26–28).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencinin bilgiyi dışarıdan edilgen biçimde alma süreci yerine, aktif biçimde inşa ettiği anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayış, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı ve Bruner'in keşfetmeye dayalı öğrenme yaklaşımı gibi temel kuramsal çerçevelerden etkilenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme sürecinde deneyimlerini yorumlama, anlamlandırma ve dönüştürme kapasitesini esas alır. Bu yönüyle davranışçılık ve bilgi işleme temelli bilişselcilikten ayrılır (Applefield, Huber & Moallem, 2001, s. 36; Leonard, 2002, s. 38).

Her ne kadar Piaget ve Bruner'in kuramları zaman zaman bilişselci yaklaşım içinde de değerlendirilse de, yapılandırmacı yaklaşım bu kuramların öğrenen merkezli doğasını vurgular. Yapılandırmacılıkla bilişselcilik arasındaki temel fark, bilginin doğasına ilişkin yaklaşımlarında ortaya çıkar. Bilişselciler bilgiyi nesnel ve evrensel bir gerçeklik olarak kabul ederken, yapılandırmacılar bilgiye daha görelî ve çok yönlü bir anlayışla yaklaşır. Bu nedenle, yapılandırmacılıkta bilgi, bireylerin topluluk içinde etkileşimli olarak anlamlandırdığı dinamik bir yapı olarak değerlendirilir. Piaget'ye göre bireyin gelişimi, çevresel uyaranlara karşı bilişsel yapılarında meydana gelen değişikliklerle (uyum sağlama) ve yeni bilgilerin mevcut yapılarla

bütünleştirilmesiyle (özümseme) gerçekleşir. Her iki süreç de bireyin zihinsel olgunlaşması açısından vazgeçilmezdir. Bruner ise, bireyin bilgiyi kendi keşifleri aracılığıyla öğrenmesi durumunda, bu bilginin daha kalıcı ve anlamlı olduğunu ileri sürer. Öğrenme sürecinde yapılan hatalar ise, bu kuramda sürecin doğal bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bruner'e göre etkili bir öğrenme, bireyin yeterli olgunluk ve deneyime sahip olması, ayrıca sürece aktif katılım göstermesiyle mümkün olur (Leonard, 2002, s. 38).

Piaget (1973), *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde*³ belirtilen haklar temelinde bireylerin eğitim hakkını bilişsel kapasitesinin geliştirilmesi ile ilişkilendirerek ele alır. Çocukta mantıksal düşünme becerisinin doğuştan değil, gelişim sürecinde edinilen bir yeti olduğunu ifade eder. Çocukların yalnızca sözel düşünme süreçlerini değil, aynı zamanda pratik zekalarını ve sınıflandırma, sayı-mekan algısı, düzen, nicelik, hareket, zaman ve hız gibi kavramları geliştirdikleri somut zihinsel işlemleri de kapsayan pek çok araştırmanın; mantıksal olarak zorunlu kabul edilen bazı akıl yürütme biçimlerinin, ancak belirli bir zihinsel gelişim düzeyinden sonra ortaya çıktığı ve bu tür düşünme biçimlerinin erken dönem bilişsel yapılarla örtüşmediğini bulguladığını belirtir. Bu bağlamda eğer mantık doğuştan değil de sonradan oluşturulan bir şeyse, o halde eğitimin ilk görevinin akıl yürütmeyi geliştirmek olması olduğunu vurgular. Bildirge'nin 26. maddesinin ilk fıkrasında ifade edilen "her bireyin eğitim hakkı vardır" önermesi, bu bağlamda öncelikle şunu ifade etmektedir: "Her insan, mantıksal düşünme süreçleri gibi uyum sağlamaya yönelik temel zihinsel araçları tamamlayarak inşa edebileceği bir okul ortamında gelişme hakkına sahiptir." (Piaget, 1973, s. 48-50).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen kuramcılar, özellikle bilgi inşasında sosyal etkileşim ve işbirliğine dayalı öğrenmenin rolüne dikkat çekerler. Bu bağlamda, öğrenme yalnızca bireysel bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal bir süreçtir. Bilişselci yaklaşımlar ise daha çok zihinsel süreçlerin iç yapısını modellemeye ve bilgiyi öğretmenden öğrenciye daha etkili şekilde aktarmaya odaklanır. Buna karşılık yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi kendi bağlamlarında, aktif katılımı ve öznel olarak inşa etmelerini esas alır (Leonard, 2002, s. 38).

³ Madde 26

1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel aşamalarda, ücretsiz olmalıdır. İlköğretim zorunlu olmalıdır. Teknik ve mesleki eğitim yaygınlaştırılmalı, yükseköğretim ise liyakat esasına göre herkese eşit şekilde açık olmalıdır.
2. Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir.
3. Ana-babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidir.

Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Feinstein (2006), yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmeyi bir ağacın gelişimine benzeterek açıklar. Yeni bilgilerin mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesini bir ağacın yeni bir dal vermek için üzerinde gelişebileceği başka bir dala ihtiyaç duymasına benzeterek insan bilgisinin de daha üst düzeydeki, karmaşık ve sofistike bilgi düzeylerine erişebilmesi için önceden var olan bir bilgi temeli üzerine inşa edilebileceğine değinir. Yapılandırmacılığı bilginin mimarisi olarak tanımlayan öncü düşünür Jean Piaget'ye göre, bireyin bebeklik dönemindeki ilk öğrenmeleri doğuştan gelen refleksler (örneğin emme refleksi) gibi yapılar üzerine inşa edilmektedir. Her yeni öğrenme nesnesi için birey “bilgi ağacı” ya da “bilişsel şema” inşa eder. Bu bilgi ağacı, bireyin aktif biçimde deneyimlediği, uyguladığı, çözümlendiği, yaratıcı ve eleştirel bir biçimde düşündüğü öğrenme süreçleriyle yapılandırılır. Bilginin transferi ise (farklı bağlamlara aktarılması) çoğu zaman güçtür. Bu güçlük, bir ağacın dalının başka bir ağacın dalına doğrudan dönüşemeyeceği gibi, bir tür bilgi ağının kendiliğinden başka bir bilgi ağına dönüşemeyecek olmasından kaynaklanır. Ancak bilgi türleri birbirine yeterince benziyorsa, bir bilgi ağı başka durumlara da hizmet edebilir. Örneğin bir öğrenci, temel toplama becerilerini farklı toplama problemlerine uygulayabilir; hatta basit sözel problemlerde kullanabilir. Ancak karmaşık sözel problemleri çözebilmesi için, bu tür problemlerin çözümüne dair ayrı bir bilgi yapısı inşa etmesi gerekir. İki veya daha fazla gelişmiş bilgi ağının birbiriyle bağlantı kurarak daha karmaşık bir “ara-ağ” (inter-network) oluşturmasıyla ise sentez gerçekleşir. Feinstein bu durumu “aha!” anı olarak tanımlayarak “Rönesans Sanat Tarihi” dersi alan bir öğrencinin daha sonraki dönemlerde “Rönesans Tarihi” dersinde rönesansı kültürel, dini ve bilimsel açılardan derinlemesine öğrenirken daha önceki derste sanatsal bağlamda öğrendiği bilgilerle bağlantısını kurduğunda bu anın ortaya çıktığını belirtir. Sanatsal bağlamda sanatçıların eserlerine konu olarak seçtikleri motifleri aldığı bu ikinci derste ilişkilendirebilir. Bu durumda iki ayrı bilgi ağı birbiriyle bağlanmış ve daha karmaşık bir yapı inşa edilmiştir. Yapılandırmacı öğretmenin temel amacı, öğrenenlerin hem bilgi ağlarını hem de bu ağlar arası bağlantıları kurmalarına yardımcı olmaktır (Feinstein, 2006, s. 154-157).

Tüm eleştirilere rağmen yapılandırmacılık, hem geleneksel sınıflarda hem de alternatif eğitim ortamlarında sıklıkla başvurulan, çağdaş eğitim anlayışında etkili bir kuram olarak varlığını sürdürmektedir (Leonard, 2002, s. 39). Piaget'nin yapılandırmacılığına, hem yapılandırmacı yaklaşıma yakın duranlar hem de kuramın dışındaki araştırmacılar tarafından çeşitli eleştiriler yöneltilmiştir. Özellikle yapılandırmacılığı benimseyen bazı eğitimciler, Piaget'nin çalışmalarında bireyin yalnızca nesnelere kurduğu etkileşimlere fazlaca odaklandığını ve bu nedenle öğrenmenin sosyal yönlerini ihmal ettiğini ileri sürmüştür. Bu

eleştiriler, bireylerin öğrenme süreçlerinde diğer bireylerle olan etkileşimlerinin; özellikle sorgulama, açıklama ve birlikte problem çözme gibi bilişsel etkinliklerin kritik önem taşıdığına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, Vygotsky'nin geliştirdiği sosyal yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkarken; Ernst von Glasersfeld'in temsil ettiği radikal yapılandırmacılık ise bilgiyi yapılandıran bireysel öznenin merkezde yer aldığını savunur. Böylece yapılandırmacılığın zamanla yalnızca bireysel bilişsel süreçlerle sınırlı kalmayıp toplumsal ve felsefi boyutlara da yayılan farklı yaklaşımlar geliştirdiği görülmektedir (Noddings, 1998, s. 116). Bu çerçevede, yapılandırmacı kuram üç temel yaklaşım altında sınıflandırılabilir: biyolojik/bireysel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık. Bu yaklaşımların öncüsü olarak sırasıyla Jean Piaget, L. S. Vygotsky ve Ernst von Glasersfeld kabul edilmektedir (Bayraktaroğlu, 2011). Üç yaklaşımın ortak noktası ise, bilginin pasif bir biçimde alınan değil; birey tarafından aktif olarak yapılandırılan bir olgu olduğudur. Piaget, zihnin gelişimsel evrelerinde ortaya çıkan bilişsel davranış biçimlerinin altında yatan zihinsel yapıların belirlenmesine odaklanmıştır. Onun kuramı ile birlikte birçok eğitimci, gelişimsel öğrenme ile ezberci öğrenme arasında ayırım yapmaya başlamıştır. Gelişimsel öğrenme, öğrencilerin problemlere ve yeni durumlara yönelik yaklaşımlarında kalıcı bilişsel dönüşümler meydana getiren aktif bir süreç olarak tanımlanırken; ezberci öğrenme geçici ve ileri düzey öğrenmeler açısından işlevsiz olarak görülmektedir. Bu doğrultuda yapılandırmacı öğretmenler, ders anlatımının ağırlığını azaltarak öğrencilerin öğrenme hedeflerini kendilerinin belirlemesine ve bu hedefleri sürdürmelerine olanak tanıyacak şekilde aktif katılımlarını destekler (Noddings, 2017).

Yapılandırmacılık, bireylerin sahip oldukları ön bilgiler ve deneyimlerden yola çıkarak kendi öğrenmelerini inşa ettikleri bir öğrenme kuramıdır. Bu yaklaşımda, öğrenme süreci öğrenen merkezlidir ve bireyler, öğretmen tarafından sunulan problemleri çözmek amacıyla bilgiyi aktif olarak yapılandırır. Yapılandırmacı öğretim ortamlarında, öğretmen bilgi aktarıcısı olmaktan çok; öğrenme sürecini yönlendiren bir rehber, kolaylaştırıcı ve proje yöneticisi rolü üstlenir. Öğrenenin özerkliği, keşfetme süreci ve içsel motivasyonu, bu öğrenme yaklaşımında merkezi bir öneme sahiptir (Leonard, 2002, s. 37). Barrow ve Woods (1994), çocuk [öğrenen]-merkezli eğitimde merkezde işverenlerin beklentilerinin değil öğrenenin avantajlarının olması gerektiğini vurgulayarak öğretim programının da buna göre düzenlenmesi gerektiğini belirtir (Barrow ve Woods, 1994, s. 112).

Yapılandırmacılığın ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğrenme, duyuşal girdinin kullanılmasıyla anlam çıkarılan, aktif bir zihinsel süreçtir. Deneyime ek olarak zihinsel katılımı da gerektirir.
- Bilginin ve anlamın yapılandırılması bireysel ve sosyal olarak aktif süreçlerdir.
- Dil anlamın yapılandırılması için önemlidir. Kullanılan dil öğrenmeyi etkiler.
- Yeni şeyleri daha önce bildiğimiz diğer şeyler, inançlarımız, önyargılarımız ve korkularımızla ilişki içinde öğreniriz. Bağlamdan yoksun izole gerçekleri ve teorileri öğrenemeyiz.
- Öğrenme anlık gerçekleşmez. Öğrenmek için fikirleri gözden geçirmek, üzerinde düşünmek, denemek, onlarla oynamak ve kullanmak gereklidir.
- Bilginin yapılandırma süreci özgün ve gerçek dünya ortamları tarafından teşvik edilir (Kalsoom, 2019, s. 294).

Brent G. Wilson (1997), yapılandırmacılığı yalnızca bir pedagojik yaklaşım olarak değil, bireyin bilgiyle kurduğu ilişkiye dair temel felsefi varsayımlar içeren kapsamlı bir dünya görüşü olarak değerlendirir. Ona göre yapılandırmacılık, belirli bir öğretim yönteminden ibaret değildir; gerçekliğin, bilginin, insan etkileşiminin ve bilimin doğasına ilişkin belirli ontolojik ve epistemolojik kabulleri içeren bir düşünsel çerçevedir. Bu çerçeve, gerçekliğin doğasına ilişkin olarak zihinsel temsillerin en az “dış dünya” kadar ontolojik bir gerçekliğe sahip olduğunu; bilginin bireylerin zihinlerinde inşa edildiğini ve dış dünyada nesnel bir biçimde bulunmadığını; insan etkileşiminin, otoriter ya da manipülatif değil, anlamların ortaklaşa müzakere edildiği iş birliğine dayalı bir süreç olduğunu; bilimin ise nesnel gerçekleri yansıtan bir sistem değil, anlam üretmeye yönelik ve insan etkinliğine özgü önyargılarla şekillenen bir faaliyet olduğunu varsayar. Bu yönüyle yapılandırmacılık, eğitimi yalnızca öğrenme-öğretme süreciyle sınırlamayan; insanın dünyayı algılama, anlamlandırma ve bilgi üretme biçimlerini kökten etkileyen felsefi bir yaklaşım olarak konumlanır. Örneğin, oğluna temel toplama ve çıkarma becerilerini geliştirmesi için bir matematik oyunu hediye eden Wilson, bu davranışın yüzeyde davranışçı bir stratejiye benzese de aslında çocuğun kendi öğrenme hedefleri doğrultusunda anlam inşa etmesine olanak tanıdığı için yapılandırmacı ilkelerle çelişmediğini savunur. Benzer biçimde, yapılandırmacı görüşlere sahip bir öğretmenin sınıfta oturma düzeni uygulaması, öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen bir yapı kurduğu sürece yapılandırmacı anlayışla tutarlıdır. Wilson’a göre yapılandırmacılığın, sıkça sanıldığı gibi gevşeklik ya da hedef yoksunluğu anlamına gelmediği; aksine öğrenenlerin yaratıcı ve anlamlı bilgi inşası için yapılandırılmış, sınırları belirli ama özgürlük sunan ortamların gerektiği anlaşılmalıdır. Bu bağlamda, her öğretim stratejisinin anlamı, uygulandığı bağlam içinde değerlendirilmelidir

(Wilson, 1997, s. 65–67). Yapılandırmacılığın felsefi özelliğine vurgu yapan bu yaklaşım, öğretim stratejilerinin kendiliğinden öznelci (yapılandırmacı) ya da nesnelci olduğunu değil, amacı ve bağlamı doğrultusunda bu nitelikleri kazanabileceğini ileri sürerek, öğretmenlere ya da öğretim ortamı tasarlayan profesyonellere sorumluluk yükler.

Yukarıda özetlenen öğrenme süreçleri, yapılandırmacı yaklaşımın yalnızca bireysel bilgi yapılandırılmasına değil, aynı zamanda bu yapılandırmanın toplumsal, dilsel ve bağlamsal boyutlara da dayandığını ortaya koymaktadır. Öğrenmenin bireysel bilişsel şemalar üzerinden oluşması kadar, bu şemaların sosyal ve kültürel etkileşimler yoluyla zenginleşmesi de yapılandırmacılığın temelini oluşturur. Bu durum, yapılandırmacı yaklaşımın yalnızca bir öğrenme kuramı değil, aynı zamanda belirli felsefi yönelimlerle ilişkili bir düşünme biçimi olarak ele alınmasını gerekli kılar. Sonuç olarak yapılandırmacılığın bilgiye, öğrenmeye ve bireye ilişkin temel kabulleri, onu klasik ve modern felsefi geleneklerle ilişkilendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacılığın eğitim felsefesinin çağdaş, klasik, analitik ve eleştirel gelenekleriyle kurduğu bağ, yaklaşımın kuramsal zenginliğini ve eğitime sunduğu dönüştürücü potansiyeli daha da belirginleştirmektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, yalnızca çağdaş kuramlarla değil, aynı zamanda klasik, analitik ve eleştirel felsefi geleneklerle de ilişkilendirilebilecek köklü düşünsel temellere dayanmaktadır. Klasik eğitim felsefesi içinde yer alan kültürel, pragmatist ve bireyci yaklaşımlar, yapılandırmacılıkla doğrudan örtüşen ya da ona zemin hazırlayan ilkeleri içermektedir. Kültürel yaklaşım, bireyin kendini gerçekleştirmesinin kültür aracılığıyla mümkün olduğunu savunurken; pragmatist yaklaşım, John Dewey'in öncülüğünde öğrenmenin deneyim yoluyla ve sosyal bağlamda gerçekleştiğini vurgular. Bireyci yaklaşım ise öğrencinin özgün kimlik geliştirmesini ve varoluşsal sorumluluk üstlenmesini önceleyen, sorgulayıcı ve diyaloga dayalı bir öğrenme ortamını savunur. Bu klasik yaklaşımların yanı sıra, yapılandırmacı eğitimin düşünsel arka planında analitik ve eleştirel geleneklerin de önemli etkileri bulunmaktadır. Analitik gelenek, eğitim kavramlarını mantıksal çözümleme yoluyla netleştirerek kavramsal tutarlılığı sağlamayı amaçlarken; eleştirel gelenek, eğitimdeki yapısal eşitsizlikleri ve iktidar ilişkilerini sorgulayan bir perspektif sunar. Eleştirel pedagojinin etkisiyle, yapılandırmacı yaklaşım özgürleştirici, katılıma dayalı ve öğrenen merkezli bir eğitim anlayışını benimseyerek, bireylerin hem bilişsel hem de toplumsal anlamda güçlenmelerini hedefler. Bu yönleriyle yapılandırmacı eğitim anlayışı, yalnızca bilişsel süreçlere değil; aynı zamanda değer, kültür, özgürlük ve toplumsal dönüşüm eksenine de yaslanan bütüncül bir felsefi zemine sahiptir (Cevizci, 2016).

Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlar, her ne kadar 20. yüzyılın başlarından itibaren tartışılmaya başlanmış olsa da gelişim süreçleri ve eğitime etkileri bakımından farklı dönemlerde öne çıkmışlardır. Davranışçılık Watson, Skinner ve Pavlov gibi kuramcılarının öncülüğünde erken dönemde etkili olmuş, öğrenmeyi gözlemlenebilir davranışlara indirgemıştır (Duman, 2008, s. 23–26). Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşım, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Piaget ve Vygotsky gibi kuramcılarının çalışmalarıyla ivme kazanmış ve çağdaş eğitim anlayışında merkezi bir yer edinmiştir. Bu iki yaklaşım arasındaki temel fark, öğrenmeye ve bilgiye bakış açısından kaynaklanmaktadır. Davranışçılıkta bilgi, dışsal olarak sunulan ve birey tarafından pasif biçimde edinilen bir içerik olarak görülürken; yapılandırmacılıkta bilgi, bireyin aktif katılımı, önceki deneyimleri ve sosyal etkileşimleriyle inşa edilen dinamik bir yapı olarak tanımlanır. Bu noktada yapılandırmacı kuram, bilginin yalnızca bilişsel süreçlerle değil, aynı zamanda bağlamsal deneyim ve toplumsal etkileşim yoluyla da oluştuğunu savunur. Bu bakış açısı, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgi erişim noktaları değil, aynı zamanda deneyim ve etkileşim temelli öğrenme ortamları olarak yeniden düşünülmesini gerekli kılar.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin bireyin ön bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak aktif biçimde inşa edildiği bir süreç olduğunu savunur. Bu doğrultuda oluşturulan eğitim çevresi; öğrenci merkezli, etkileşimli, anlamlı ve bağlamsal öğrenmeye olanak tanıyan bir yapı sergiler. Bu çerçevede okul kütüphaneleri, yapılandırmacı eğitim çevresinin önemli bir bileşeni haline gelmektedir. Geleneksel bilgi deposu rolünün ötesine geçen okul kütüphaneleri, artık öğrencilerin bilgiye erişme, bilgi üretme, anlam kurma ve başkalarıyla bilgi paylaşma süreçlerini destekleyen dinamik öğrenme alanlarına dönüşmektedir. Öğrencilerin bireysel meraklarını takip ederek araştırma yapabildikleri, bilgi kaynaklarını değerlendirme becerisi kazandıkları ve disiplinler arası bağlantılar kurabildikleri bu ortamlar, yapılandırmacı öğrenme hedefleriyle doğrudan örtüşmektedir.

Wilson (1997), yapılandırmacılığın bir öğretim stratejisi değil, dünyaya dair bir bakış açısı olduğunu vurgular. Bu perspektife göre bir öğrenme ortamı, yalnızca uygulanan teknikler değil, aynı zamanda bu tekniklerin nasıl ve ne amaçla kullanıldığı bağlamında anlam kazanır. Dolayısıyla, bir okul kütüphanesinin yapılandırmacı bir öğrenme çevresine dönüşmesi, yalnızca fiziksel donanım ve kaynak çeşitliliği ile değil; aynı zamanda öğrencilerin sorgulama, keşfetme, işbirliği ve yansıtma becerilerini geliştirecek biçimde yapılandırılması ile mümkündür.

Yapılandırmacı eğitim çevrelerinin karakteristik özellikleri olan sosyal etkileşim, ve öğrencinin aktif katılımı okul kütüphanelerinde de sağlandığında, bu alanlar bireyin bilgi üretim sürecine etkin şekilde katıldığı yerler haline gelir. Özellikle öğretmen ve okul kütüphanecisinin işbirliğiyle öğretim programına paralel geliştirilecek bir kütüphane programı, bilginin hem bireysel hem de sosyal boyutta inşa edilmesini desteklemektedir. Bu bağlamda okul kütüphaneleri öğrencilerin araştırma yapmalarını, farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmalarını, grup çalışmalarıyla müzakere etmelerini ve böylece bilgiyi çok yönlü olarak yapılandırmalarını sağlayan öğrenme alanları olarak yeniden tasarlanmalıdır. Kütüphaneciler, rehberlik eden birer öğrenme lideri rolünü üstlenerek öğretmenlerle birlikte müfredatla uyumlu bilgi okuryazarlığı ve araştırma becerileri geliştiren hizmetler planladıklarında, yapılandırmacı eğitimin hedeflediği aktif ve anlamlı öğrenme ortamları daha etkili biçimde gerçekleştirilebileceklerdir.

2.2. Yapılandırmacı Eğitim Çevresi

Bu bölümde, yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ve pedagojik öğrenme ortamları detaylandırılmıştır. Özellikle yapılandırmacı sınıf düzeni, dijital öğrenme platformları ve okul kütüphanesi gibi sınıf dışı öğrenme alanları bu çerçevede değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenme ortamlarının bireyin bilgi inşasına nasıl katkı sunduğu, öğrenme sürecini nasıl desteklediği ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında nasıl bir rol üstlendiği açıklanmıştır. Okul kütüphanelerinin bu ortamlar içinde nasıl konumlanabileceği, bilgi okuryazarlığı ve aktif öğrenmeyi teşvik etme rolleriyle birlikte ele alınmıştır.

Yapılandırmacı eğitim ortamı, Piaget ve Bruner'in kuramlarına dayanan ve öğrenenlerin bilgiyi takım çalışması ve etkileşim yoluyla yapılandırmalarına olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Bu ortamda bilgi, bireysel edinimden çok, paylaşım ve ortak üretime dayanır. Öğretmen ise geleneksel bilgi aktarıcı rolünden uzaklaşarak rehberlik eden, süreci yönlendiren bir kolaylaştırıcı olarak konumlanır (Leonard, 2002, s. 39).

Yapılandırmacı ortamların kuramsal temelleri yalnızca bireysel yapılandırmaya değil; aynı zamanda işbirliğine dayalı ve durumsal öğrenme yaklaşımlarına da dayanmaktadır. Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte bu yaklaşım, çevrimiçi öğrenme platformları, web tabanlı bilgi aktarımı ve video konferans gibi uygulamalarla sanal ortamlarla da uyumlu hale getirilmiştir. Hangi öğrenme ortamı tercih edilirse edilsin, temel hedef; öğrenenlerin önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak, keşfetmeye dayalı etkinlikler yoluyla gerçek yaşamla ilişkili problemleri çözmelerini desteklemektir (Leonard, 2002, s.39).

Leonard (2022) Piaget ve Bruner'in yapılandırmacı yaklaşımlarına dayanan bu ortamların, sadece bilgi aktarımını değil, bilgi inşasını esas alan bir öğrenme anlayışı sunduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenin pasif değil, rehberlik eden bir aktör olarak konumlandırılması, öğrenme sürecini demokratikleştiren bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, bu yaklaşımın yalnızca yüz yüze sınıf ortamlarıyla sınırlı kalmayıp, dijital teknolojiler aracılığıyla çevrimiçi ortamlara da uyarlanabilir olması, yapılandırmacılığın esnekliğini ve çağdaş eğitimle uyumunu göstermektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, problem temelli ve araştırmaya dayalı öğrenme stratejilerinin uygulanmasına elverişli bir zemin sunar. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın, 21. yüzyıl becerileriyle (eleştirel düşünme, işbirliği, dijital okuryazarlık vb.) güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle, yapılandırmacı öğrenme ortamları, sadece pedagojik değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bağlamda da öğrenmeyi yeniden tanımlayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

Feinstein (2006) yapılandırmacı öğrenmede ortaya çıktığını belirttiği bilgi ağlarını hem de bu ağlar arası bağlantıları kurmaya yardımcı olacak uygun çevrenin şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir:

- Yeni ve zorlayıcı çevresel uyaranlar içermelidir: Öğrenenlerin dendrit (sinir hücrelerinin bir parçası) gelişimini destekleyecek şekilde zihinsel olarak uyarıcı ve zengin olmalıdır.
- Öğrenenlerin aktif katılımını teşvik etmelidir: Öğrenme sürecine etkin biçimde katılan bireylerde daha gelişmiş ve derin bilgi ağları oluşur.
- Tekrar eden zihinsel süreçleri desteklemelidir: Bilgi üzerine yapılan tekrar ve zihinsel işlem, sinaptik bağlantıların sayısını ve gücünü artırır.
- Öğrenmenin duygusal yönünü güçlendirmelidir: Aktif katılım endorfin salgılanmasını sağlar; bu da öğrenmenin duygusal olarak pekişmesini sağlar.
- Mevcut bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirmeye olanak tanımalıdır: Dendritlerin yalnızca var olan yapılar üzerine inşa edilebilmesi gibi, öğrenme de mevcut bilgi temeli üzerine kurulur.
- İşbirliğine dayalı öğrenme fırsatları sunmalıdır: Geri bildirim, farklı bakış açılarıyla etkileşim ve öz-düşünme gibi etkileşimli süreçler bilgi yapılarını zenginleştirir.
- Kademeli ve aşamalı öğrenmeye imkân vermelidir: Yeni beceri ve kavramlar, Piaget'nin gelişim kuramıyla uyumlu biçimde, adım adım öğrenilir.

- Öğrenen ile öğrenme nesnesi arasında etkileşimi teşvik etmelidir: Öğrenenin öğrenme nesnesiyle doğrudan, aktif ve anlamlı bir ilişki kurması gerekir.
- "Kullan ya da kaybet" ilkesini göz önünde bulundurmalıdır: Kullanılmayan bilgi ağları zamanla zayıflar; bu nedenle öğrenilen bilgiler tekrar edilmelidir.
- Öğrenenlerin mevcut bilgi düzeyine uygun yapı taşlarıyla başlamalıdır: Öğretim, öğrenenlerin ön bilgilerinden yola çıkarak yapılandırılmalıdır.
- Gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş ön öğrenme etkinlikleri içermelidir: Örneğin, Hamlet'i okumaya hazırlanan öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına olanak tanıyacak şekilde okumaya duygusal ve bilişsel olarak hazırlanmaları gibi.
- Çok aşamalı öğrenme süreçlerine yer vermelidir: Bireysel düşünme, grup tartışması ve sınıf içi paylaşım gibi farklı öğrenme düzeyleri içermelidir.
- Öğrenenlerin kendi bilgi yapılarını inşa etmelerini hedeflemelidir: Öğretmenin görevi, bu inşayı kolaylaştıracak ortam ve süreçleri oluşturmaktır (Feinstein, 2006, s. 154-157).

Okul kütüphaneleri de bir sınıf dışı eğitim ortamı olarak yapılandırmacı bir bakış açısıyla yeniden düşünülmelidir. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarının yapılabilmesine olanak tanınmalı ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için uygun ortamı sağlamalıdır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrenmenin bireyin aktif katılımı yoluyla gerçekleştiğini ve bilginin bireysel ve sosyal deneyimler aracılığıyla yapılandırıldığını savunur. Bu yaklaşım, bilgiye pasif bir şekilde ulaşmaktan çok, bilgiyi sorgulama, keşfetme, analiz etme ve yeniden inşa etme süreçlerini merkeze alır (Kuhlthau vd., 2015, s. 13). Bu bağlamda okul kütüphaneleri, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiş ve eğitimde destekleyici rollerinin ötesine geçerek doğrudan öğrenme süreçlerinin merkezine yerleşmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında okul kütüphaneleri, öğrencilerin öğrenmelerini kişiselleştirebilecekleri, kendi öğrenme yollarını oluşturabilecekleri ve farklı bilgi kaynakları arasında anlamlı bağlantılar kurabilecekleri ortamlar sunar.

Kütüphaneler, yalnızca basılı ve dijital kaynakların depolandığı mekânlar değil; aynı zamanda sorgulayıcı düşünmeyi, yaratıcı üretimi ve problem çözme becerilerini teşvik eden dinamik öğrenme merkezleridir. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, okul kütüphanelerinin temel işlevlerinden biri hâline gelmiştir (AASL, 2018).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkili bir okul kütüphanesi, öğrencilerin bilgiye erişim süreçlerinde rehberlik eden, bağımsız öğrenmeyi destekleyen ve öğrencinin önceki bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirme fırsatı sunan etkinliklerle öğrenmeyi zenginleştirir. Öğrenciler, kütüphane ortamında kendi ilgi alanlarına göre araştırmalar yaparak, bireysel öğrenme hedefleri oluşturur ve öğrenme süreçlerine aktif katılım gösterirler. Böylece okul kütüphaneleri, sadece bilgiye ulaşmanın değil, bilginin sorgulanmasının, eleştirilmesinin ve yeniden yapılandırılmasının mümkün olduğu öğrenme ortamları olarak işlev görür.

Ayrıca yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde, kütüphaneler işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen sosyal mekânlar olarak da önem kazanır. Grup projeleri, ortak araştırmalar ve tartışmalar, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramı ışığında (Altenbaugh, 1999, s. 98), öğrenciler arasındaki etkileşimler, öğrenmenin derinleşmesini ve anlam inşasının zenginleşmesini sağlar.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde okul kütüphanelerinin işlevlerini anlayabilmek için, bu kütüphanelerin *öğrenen merkezli, işbirliği içerisinde ve sorgulamaya dayalı öğrenme* süreçlerini nasıl desteklediğini kavramak önemlidir.

Okul kütüphaneleri, öğrencilerin ilgi duydukları konuları derinlemesine araştırabilecekleri çeşitli bilgi kaynaklarına erişim imkânı sunarak sorgulamaya dayalı öğrenme süreçlerini etkin biçimde desteklemektedir. Bu yaklaşım, yapılandırmacı eğitim anlayışının keşfetmeye ve deneyime dayalı öğrenme ilkeleriyle örtüşmektedir. Öğrencilere verilen ödevler ve müfredat içerikleri de bu anlayışı destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır (Olajide & Zinn, 2021).

Okul kütüphanelerinde sunulan kaynaklar yalnızca basılı materyallerle sınırlı kalmamakta; dijital veritabanları, etkileşimli eğitim araçları ve bilimsel araştırma materyalleri de bu desteğin kapsamına dâhil edilmektedir. Bu çoklu kaynak kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi üretme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir.

Okul kütüphaneleri, öğrencilerin bireysel veya grup çalışmaları yapabilecekleri, teknolojik araçlara erişebilecekleri ve çeşitli eğitim etkinliklerine katılabilecekleri esnek öğrenme alanları sağlamaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmakta ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayacak biçimde sürekli güncellenmektedir (Loh, Hamarian, Qi, & Zee, 2021).

Günümüz dijital çağının gereklilikleri doğrultusunda okul kütüphaneleri, öğrencilere dijital araçları etik, güvenli ve sorumlu biçimde kullanma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğrencilere telif haklarına saygı, çevrimiçi güvenlik kuralları ve bilgi etiği konularında sistematik eğitimler sunulmaktadır (Yüksel-Durukan, 2015; Hill, 2015).

Ayşe Yüksel-Durukan (2015), eğitim kurumlarında farkındalık yaratma ve çok kültürlülüğe dayalı uygulamaların arttığını belirterek, öğretmenin tüm süreci yönettiği geleneksel sınıf modelinden uzaklaşıp, rehberlik eden bir rol üstlendiği ve öğrenenlerin sahada araştırma yaparak aktif katılım sağladığı bir öğrenme anlayışının benimsendiğini vurgulamış (Yüksel-Durukan, 2015, s. 107); bu bağlamda okul kütüphanelerinin, öğrenenlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede kritik bir rol üstlendiğine dikkat çekmiştir. Özellikle bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rolü olduğunu vurgulayarak; bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi arama, bulma, değerlendirme ve etkin biçimde kullanma yeterliklerinin okul kütüphaneleri vasıtasıyla kazandırılabilirliğini ifade etmiştir. (Yüksel-Durukan, 2015, s. 108). Yüksel-Durukan, bu becerilerin öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirterek ve bilgi problemlerinin çözümüne yönelik olarak okul kütüphanelerinde Eisenberg'in "Big Six" modelinin kullanılmasını önermiştir (Yüksel-Durukan, 2015, s. 208). Bu model, öğrenenlerin problemi tanımlama, bilgi ihtiyacını ve araştırma stratejisi belirleme, yerini tespit ederek erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi sentezleme ve değerlendirme aşamalarına sahip sistemli bir bilgi temelli problem çözme yöntemidir (Eisenberg, M. & Berkowitz, 1987, s. 5). Yüksel-Durukan ayrıca, kütüphanecinin bilgi okuryazarlığını öğretim programıyla uyumlu hale getirerek diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmasının önemini vurgular. Bu süreçte öğrenenler, eleştirel düşünebilen, araştırmacı, yaratıcı ve bilgiye bilinçli yaklaşabilen bireyler olarak yetiştirilir (Yüksel-Durukan, 2015, s. 109, 114, 118).

IFLA ve UNESCO (2025) tarafından hazırlanan güncel Okul Kütüphanesi Manifestosu'nda belirtildiği üzere okul kütüphanesi, okul topluluğu tarafından paylaşılan bir öğrenme ortamıdır. Nitelikli bir okul kütüphanecisi tarafından yürütülen bu ortamda, öğretim süreçlerine rehberlik edilerek okulun misyonu ile öğretim programı doğrultusunda eğitimsel hedefler desteklenir. Öğrenciler için bilgiye erişim sürecinde güvenli, saygılı ve destekleyici bir ortam sağlar ve kişisel bilgilerinin gizliliğini korur. Okul kütüphanesi öğrencilerin ihtiyaç ve yeterliklerine uygun, çeşitli düşünceleri ve deneyimleri yansıtan kaynakları, dijital araçları ve öğretim stratejilerini dikkatle seçerek kullanıma sunar. Fiziksel ve sanal ortamlarda aktif

sorgulama ve keşfetmeye dayalı öğrenme deneyimlerinin tasarlanmasına eşlik eder. Ayrıca öğrencilerin bilgi edinme, anlama, hayal gücü geliştirme ve keyif alma amaçlı bağımsız okuma alışkanlıklarını destekleyerek tüm yaş gruplarına hitap eden yüksek nitelikli okuma kaynaklarıyla okuma kültürüne katkıda bulunur. Yüksek sesle okuma, birlikte okuma ve gönüllü okuma gibi stratejilerle yıl boyu okumaya yönelik ilgiyi canlı tutar. Gün boyu ve okul saatleri dışına taşan etkinliklerle öğrenme sürekliliğini sağlar. Öğrencilere bilgi ve teknolojiyi etik biçimde kullanma, çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirme ve dijital çağda bilgi üretme konularında rehberlik eder. Öğrencilerde yaşam boyu kütüphane kullanımı alışkanlığı kazandırmayı hedeflerken; kültürel ve sosyal farkındalık oluşturan etkinlikler aracılığıyla toplumla bütünleşik faaliyetlerde bulunur. Fikir özgürlüğü ve bilgiye erişim hakkını, demokratik vatandaşlık anlayışı çerçevesinde savunur. Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim imkânları sunar ve yeni kaynaklar, teknolojiler ile öğretim stratejileri üzerine işbirlikçi çalışmalara öncülük eder. Kütüphane programlarının hedef ve etkinlikleri sürekli gözden geçirilerek güncellenir. Dijital uçurum ve diğer dışlanma biçimlerinin aşılması yönünde kapsayıcı bir yaklaşımı benimser (IFLA & UNESCO, 2025, s. 2).

Bu bağlamda; bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi diğer okuryazarlık becerilerinin, eleştirel düşünmenin ve işbirliğine dayalı grup çalışmalarının ve yapılandırmacı eğitim süreçlerine sınıf dışı bir eğitim ortamı olarak dahil olması için okul kütüphanelerinin aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiği düşünülmektedir:

- **Etkin katılımı ve sorgulamayı teşvik eden bir öğrenme ortamı olmalıdır:** Kütüphane; okuma, araştırma, düşünme, sorgulama ve yaratıcılık gibi süreçlerin desteklendiği hem fiziksel hem sanal bir öğrenme mekânı olmalıdır.
- **Bilgiye erişimi değil, bilgiyi yapılandırmayı amaçlayan programlara yer vermelidir:** Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, bilgiyi eleştirel biçimde arama, kaynakları değerlendirme ve sentezleme becerilerinin geliştirilmesi temel hedef olmalıdır.
- **Öğrenenlerin önceki bilgilerini kullanarak yeni anlamlar kurabilecekleri etkinlikler sunulmalıdır:** Koleksiyonlar, öğrenenlerin bilgi temelleri üzerine yeni bilgi inşa edebilecekleri içeriklerle zenginleştirilmelidir.
- **İşbirlikçi ve sosyal öğrenmeye olanak tanınmalıdır:** Grup çalışmaları, ortak projeler ve birlikte araştırma yapılabilecek alanlar yaratılmalıdır; kütüphane, bir paylaşım ve ortak üretim mekânı olarak işlev görmelidir.

- **Duygusal olarak destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamalıdır:** Öğrenenlerin kendilerini ifade edebildikleri, hata yapmaktan korkmadıkları, rehberlikle yönlendirildikleri sıcak ve kabul edici bir atmosfer sunulmalıdır.
- **Dijital teknolojilerle bütünleşik olmalıdır:** Uzaktan erişim, çevrimiçi veritabanları, video konferans, dijital medya okuryazarlığı gibi araçlarla öğrenmeyi hem bireysel hem toplu düzeyde desteklemelidir.
- **Aktif öğrenme stratejilerine uygun tasarlanmış alanlar barındırmalıdır:** Maker atölyeleri, proje köşeleri, keşif alanları gibi yapım ve üretim odaklı bölümler yer almalıdır.
- **Çok aşamalı öğrenme süreçlerini desteklemelidir:** Bireysel araştırma, grup tartışması ve sınıf içi paylaşım gibi yapılandırmacı öğrenmenin temel bileşenlerini destekleyen programlara yer verilmelidir.
- **Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetebilecekleri araçlar sunmalıdır:** Kütüphaneci rehberliğinde bilgiye ulaşma, değerlendirme ve üretme sürecini öğrenenlerin sahiplenmesi sağlanmalıdır.
- **Gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilmiş bilgiye dayalı etkinlikler sunmalıdır:** Öğrenenlerin yaşamla bağlantı kurabilecekleri, güncel ve anlamlı içeriklere sahip koleksiyon ve projelere yer verilmelidir.

2.3. Türk Eğitim Sisteminde Yapılandırmacılık

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye'deki öğretim programlarına entegrasyon süreci tarihsel, politik ve pedagojik bağlamda ele alınmıştır. 2005 öğretim programı değişimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve yapılandırmacılıkla ilişkili politika belgeleri analiz edilmiş; uluslararası sınavlar ve Avrupa Birliği sürecinin bu dönüşüm üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Aynı zamanda TYÇ gibi yeterlilik çerçevelerinin yapılandırmacı yaklaşımı nasıl desteklediği incelenmiş ve okul kütüphanelerinin bu bağlamda nasıl işlevselleştirilebileceği vurgulanmıştır.

2.3.1. Türkiye'de Öğretim Programı Değişiklikleri (1924-2024)

Bu bölümde, Türkiye'de öğretim programlarının tarihsel gelişimi kronolojik olarak ele alınmış, yapılandırmacı eğitime geçiş sürecine zemin hazırlayan tarihsel bağlam açıklanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından 2024 yılına kadar uygulamaya konulan müfredat değişiklikleri, bu değişikliklerin arka planındaki düşünsel yönelimler ve pedagojik dönüşümlerle birlikte analiz

edilmiştir. Bu tarihsel inceleme, yapılandırmacı eğitimin Türk eğitim sistemi içerisindeki yerini daha iyi kavrayabilmek adına temel bir bağlam sunmaktadır.

Türk millî eğitim sisteminde öğretim programlarındaki geliştirme çalışmalarının ilki 1924 yılında daha çok ilköğretim kademesini kapsayacak şekilde başlamıştır. 1926'da on yıl boyunca yürürlükte kalacak ilkokul müfredat programı hazırlanmıştır. 1936'da tekrar gözden geçirilen programlar 1948'de hazırlanan programlara kadar kullanılmıştır. 1948 programları çağın değişen ihtiyaçlarına göre tekrar gözden geçirilerek 1954 yılında uygulamaya konulmuştur. 1962 yılında da güncellenen programlar 5 yıl boyunca denenmiş ve 1968 yılında uygulamaya konulmuştur. 1980'lerde program geliştirme çalışmaları tekrar hız kazanmış ve 1982 yılında pek çok branşın ilkokul ve ortaokul programları güncellenmiştir. 1997'de zorunlu eğitim 8 yıl olmuş ve 2000 yılında öğretim programları yeni bir yaklaşımla ele alınmıştır. 2004 yılında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde tüm derslerin programları yeni bir yaklaşıma göre geliştirilmiştir (Ulutaş & Erman, 2011, s. 149). Bu program 2013 ve 2017 yıllarında güncellenmiştir. Son olarak 2024 yılında öğretim programları güncellenerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adlı bir öğretim programı yürürlüğe konulmuştur.

2.3.2. Türk Eğitim Sisteminde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı

Bu bölümde, yapılandırmacı eğitim anlayışının Türkiye'deki öğretim programlarına entegrasyon süreci detaylı olarak incelenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına yansımaları, eğitim politikalarıyla olan ilişkisi, öğretmen ve öğrenci rollerine etkisi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, bu yaklaşımın uygulamaya dönük örnekleri ve mevcut zorlukları da ele alınmıştır. Okul kütüphanelerinin bu yaklaşım çerçevesinde yeniden nasıl konumlandırılabilmesine dair değerlendirmeler yapılmıştır.

Türk eğitim sistemi, 2000'lerin başında kapsamlı bir dönüşüm sürecine girmiş ve tüm eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişimlerin temel sebepleri arasında, öğrencilerin uluslararası TIMSS, PISA ve PIRLS gibi sınavlardan düşük puanlar alması ve çağın gerektirdiği modern eğitim uygulamalarının sisteme dahil edilmesi yer alır. Bir diğer önemli etken ise, bilgi toplumunun gerektirdiği çağdaş eğitim uygulamalarının sistemleştirilmesi ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) üyelik sürecinde eğitimin stratejik bir öneme sahip olmasıdır (Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2007, s. 77; MEB TTKB, 2005). 2005 yılında, temel eğitim düzeyindeki derslerin öğretim programları, değişen ve gelişen koşullar doğrultusunda *yapılandırmacı yaklaşıma* uygun şekilde yeniden düzenlenmiştir. 2006 yılına gelindiğinde ise, ilköğretim ders programlarında yapılan bu değişikliklere uyum sağlamak

amacıyla, ortaöğretim düzeyine yönelik program geliştirme çalışmaları da tamamlanmıştır (MEB SGB, 2023a, s. 47). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi bireyin aktif olarak bilgi inşa ettiği bir süreç olarak görür; öğrencinin yaşantılarından anlam çıkarmasını, problem çözmesini ve kendi öğrenme sürecini yönlendirmesini hedefler. Bu anlayış, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı değil, etkin bir öğrenen (learner) olarak konumlandırır. Öğretmenin rolü de bilgiyi aktaran olmaktan çıkıp, öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehber olmaya evrilmiştir (Erdoğan, 2007; MEB TTKB, 2005).

Eski Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk öğretim programının 18 Ağustos 1997 tarihli 23084 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 4306 sayılı yasa ile başlayan Temel Eğitim Reformu süreci itibariyle yaşanan eğitim politikaları değişikliklerini yansıttığını belirtmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2004 eğitim programı reformu olarak ele alınan, yapılandırmacı pedagojinin esas alınması hedeflenen yeni öğretim programlarının uygulanmasına ise 2004-2005 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilen pilot uygulama ile de kademeli olarak geçiş yapıldığı belirtilmiştir (ERG, 2007, s. 9).

2004 öğretim programları, yapılandırmacı eğitime geçişin resmi uygulaması olarak değerlendirilmektedir. Bu programlar öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, sorgulama, eleştirel düşünme ve bilgiye erişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını hedeflemiştir. Öğrenme sürecinin merkezine bireyin yerleştirildiği bu yaklaşımda, öğretmenler de araştırma süreçlerine katılan, rehberlik eden ve öğrenmeyi teşvik eden bir rol üstlenmiştir (Karadağ, Deniz, Korkmaz & Deniz, 2008). TTKB (2005) ilköğretim düzeyinde kazandırılması gereken sekiz temel beceriyi şöyle sıralamıştır: eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi etkili kullanma. Bu becerilerin değerlendirilmesinde klasik testler yerine performansa dayalı araçlara (ürün dosyası, gözlem, görüşme vb.) yer verilmiştir.

Bu becerilerin kazandırılmasında, öğrenenlerin öğrenme süreci değerlendirilir; bu süreçte, öğrenenin neyi bilmediği değil, neyi bildiği ve bu bilgiyi nasıl kullandığına odaklanılır. Öğrenenlerin becerilerini günlük yaşamda kullanabilmeleri için değerlendirme araçları, her öğrenenin farklı şekilde kendini ifade edebilmesine olanak tanır. Klasik testler yerine, öğrenenin süreç içinde nasıl ilerlediğini gösteren performans değerlendirmeleri, öğrenci ürün dosyaları, gözlem ve görüşme gibi değerlendirme yöntemleri kullanılır. Öğrenenden, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, bilimsel ve teknolojik kavramları geliştirebilen, kendi problemlerini tanımlayan ve çözmeye çalışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını değerlendiren biri olması

beklenir. Öğretmen ise, öğrenenleri merak etmeye teşvik eden, araştırmaya yönlendiren ve rehberlik yapan bir rol üstlenir (MEB TTKB, 2005, s. 22-25).

Son olarak 2024 yılında güncellenen öğretim programlarında ise (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) bu yaklaşım korunmuştur. *Cumhuriyet'in 100. Yılı: Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu'nda* (2023), öğrenme ve eğitim süreçlerindeki dönüşümün önemli bir parçası olarak okul dışı öğrenme ortamlarının rolüne de dikkat çekilmiştir. Raporda, bu ortamların sunduğu zengin içerik ve etkinliklerin, bireylerin bilimsel kavramları içselleştirmelerinde ve günlük yaşama bilimsel bir perspektiften yaklaşımlarında destekleyici olduğu vurgulanmıştır. Bu tür öğrenme ortamlarının; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerin kazandırılmasında, bilimsel okuryazarlığın gelişmesinde, disiplinlerarası düşünme becerilerinin edinilmesinde, öğrenmenin eğlenceli bir sürece dönüştürülmesinde ve hayat boyu öğrenme fırsatlarının sunulmasında işlevsel olduğu ifade edilmiştir. Raporda ayrıca, öğretmenin rehberlik eden bir konumda, öğrenenin ise aktif ve bağımsız bir özne olarak konumlandırıldığı bir öğrenme tasarımına yer verilmiştir. Öğrenme süreçleri; sorgulama temelli, işbirliğine dayalı, bağlamsal, aktif ve yaşam boyu devam eden bir yapı içinde ele alınmıştır. Eğitim yaklaşımlarında ise, analitik ve eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, yenilikçi ve özgün fikir üretme, inisiyatif alma, aktif düşünme, liderlik ve sosyal etkileşim, teknolojiyi etkili ve bilinçli kullanma gibi 21. yüzyıl becerilerine dayalı beceri temelli ve bütüncül bir öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Ayrıca, gerçek yaşam uygulamaları ile öğrenmenin pekiştirilmesi, farklı kültürlerle saygı ve dil becerilerinin geliştirilmesi yoluyla kültürel farkındalık kazandırılması ve bireylerin küresel vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri önemli bir fırsat alanı olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2023, s. 40-66).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve manevi yönlerini dikkate alan bir eğitim yaklaşımı benimsemektedir. Modelde öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda "erdemli ve yetkin insan" profiline ulaşmalarının hedeflendiği belirtilmiştir. Bu hedef doğrultusunda programın merkezinde kavramsal ve alan becerileri ile sosyal-duygusal öğrenme, sistem düşüncesi ve erdem-değer-eylem çerçevesi gibi bileşenlere yer verilmiştir (MEB, 2024). Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli bir anlayışın benimsenmesi ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları aracılığıyla bireysel farklılıkların gözetilmesi olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak modelin, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunarken 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme, işbirliği, problem çözme, yaratıcılık ve dijital okuryazarlığın nasıl etkin biçimde kazandırılacağına ilişkin uygulamaya dönük somut mekanizmalar geliştirme konusunda sınırlı

bir çerçeve sunduğu görülmektedir. Örneğin, öğrenme yaşantılarında disiplinler arası ve proje temelli öğrenmeye atıf yapılmasına rağmen, bu süreçlerin nasıl yapılandırılacağı, öğretmen ve öğrenci rollerinin nasıl dönüştürüleceği konusunda net bir yol haritası sunulmamıştır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde süreç temelli yaklaşımlar vurgulansa da 21. yüzyılın gerektirdiği esnek ve eleştirel ölçme araçlarına ilişkin ayrıntıların eksikliği dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, felsefi bir bütünlük taşıyan bir vizyon ortaya koyma iddiasına karşın bu vizyonun 21. yüzyıl öğrenen profiline dönüşebilmesi için uygulamada daha somut, yenilikçi ve esnek öğrenme ekosistemleri tasarlamaya ihtiyaç duymaktadır.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Türk Eğitim Derneği'nin düşünce kuruluşu TEDMEM tarafından yapılan değerlendirmeler, bu modelin çeşitli açılardan önemli yenilikler ve aynı zamanda ciddi tartışmalar barındırdığını göstermektedir.

ERG'nin (2024) analizine göre, modelin temel amacı, bireylerin "iyi insan" ve "erdemli vatandaş" olmalarını desteklemek üzere tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, bireysel gelişim ve toplum yararını bütünleştirmeyi hedeflemekle birlikte, kullanılan kavramların soyutluğu ve tanım eksiklikleri sebebiyle uygulamada belirsizliklere yol açabileceği eleştirisine maruz kalmıştır. Özellikle "erdem", "değer" ve "milli kültür" gibi kavramların açık bir şekilde tanımlanmamış olması, öğretim programlarının nesnelliğini ve evrenselliğini zedeleyebilecek bir risk olarak değerlendirilmektedir (ERG, 2024).

TEDMEM'in (2024) değerlendirmesi ise modelin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla kısmen uyumlu yönlerine dikkat çekmiştir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerine ve beceri temelli kazanımlara yapılan vurgu, modern eğitim anlayışlarıyla örtüşmektedir. Ancak öğretim programlarının hazırlanış sürecinde paydaş katılımının sınırlı olması, şeffaflık eksikliği ve programların pilot uygulamalarla desteklenmemiş olması, yapılandırmacı bir modelde beklenen demokratik ve katılımcı süreçlere ters düşmektedir (TED, 2024).

Her iki raporda da modelin ideolojik ağırlıklı söylemler içerdiği, evrensel eğitim değerleri ile uyumunun sınırlı olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı üretim gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi konusunda net bir yol haritası sunmadığı vurgulanmaktadır (ERG, 2024; TED, 2024). Ayrıca, öğretim programlarının gerekçelendirme biçimlerinin yeterince kanıta dayalı olmadığı ve müfredat değişikliklerinin

uluslararası standartlarla kıyaslamalı bir şekilde yürütülmediği eleştirileri de dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde milli değerleri ön plana çıkaran ve bireysel ahlaki gelişimi önemseyen bir vizyon sunmakla birlikte, kavramsal netlik, uygulama süreçlerinin şeffaflığı ve çağdaş pedagojik yaklaşımlarla bütünleşme açısından ciddi iyileştirmelere ihtiyaç duymaktadır.

Bu çerçevede, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü değer temelli ve birey merkezli eğitim vizyonunun, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla tutarlılık göstermesi için uygulama koşullarının güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, yalnızca program hedeflerinin belirlenmesiyle değil, aynı zamanda öğretmen yeterliklerinin artırılması ve öğrenme ortamlarının donanımlı hale getirilmesiyle mümkündür. Özellikle okul kütüphaneleri gibi bağımsız öğrenmeyi teşvik eden alanların işlevselliği, hem bilgiye erişimi kolaylaştıracak hem de öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine katkı sağlayacaktır.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının etkin uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi ve okul altyapılarının iyileştirilmesi gereklidir. Karadağ ve arkadaşlarının (2008) araştırmasında öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme konusunda eksiklikler yaşadığı belirtilmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi için hizmet içi eğitimler ve altyapı iyileştirmeleri gerekmektedir. Özellikle okul kütüphanelerinin fiziki koşullarının iyileştirilmesi, öğrencilere bilgiye erişim kolaylığı sağlayarak, bağımsız öğrenmeyi destekleyecektir. Kütüphaneler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini güçlendiren önemli bir öğrenme alanıdır (Karadağ, Deniz, Korkmaz, & Deniz, 2008).

TTKB tarafından 2005 yılında yayınlanan *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı* 'nda program geliştirme çalışmalarının aşağıdaki referanslar kapsamında gerçekleştiği belirtilmiştir.

İlk ilke olarak *“Türkiye'nin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birimin ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görmek ve “Türkiye Cumhuriyeti”nin gelişerek devamlılığı”* belirtilmiştir. İkinci referans noktası ise *“son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program yenileme çalışmaları”* olarak belirtilerek bu çalışmaların da çıkış noktasının *“sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması”* şeklinde ifade edilmiştir. *“Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olmayı hedefleyen bir ülke olması bakımından üçüncü referans noktası olarak da*

Avrupa Birliği normları, hedefleri ve eğitim anlayışı kabul edilmiştir.” Son olarak PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası başarı değerlendirme çalışmalarının bulgularının referans olarak alındığı belirtilmiştir (MEB TTKB, 2005, s. 16).

Bu bağlamda öncelikle Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) süreci sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte yaşanan dönüşümün eğitim ortamına yansımaları bağlamında ele alınarak Türk öğrencilerin dahil olduğu PISA, TIMMS ve PIRLS uluslararası başarı değerlendirme çalışmalarının bu dönemlerdeki bulguları ele alınacaktır. Bunlara ek olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve MEB Kalite Çerçevesi de incelenecektir.

2.3.3. Avrupa Birliği Sürecinin Etkisi

Bu alt bölümde, Türkiye'nin Avrupa Birliği ile uyum sürecinin eğitim politikaları üzerindeki etkileri incelenmiş ve bu sürecin yapılandırmacı eğitime geçişi nasıl hızlandırdığı açıklanmıştır. Avrupa Birliği'nin bilgi toplumu, dijitalleşme ve yaşam boyu öğrenme gibi öncelikleri ile yapılandırmacı yaklaşımın örtüşen yönleri değerlendirilmiş; özellikle öğretim programları ve okul kütüphanelerinin bu dönüşümdeki rolleri tartışılmıştır.

Türk eğitim sistemini eğitim felsefesi temelinde bir değişikliğe ne itmiştir sorusunun yanıtı AB üyeliği süreçleri incelendiğinde verilebilir. Türkiye-AB ilişkileri 1999 yılında Helsinki'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'nde bir dönüm noktası yaşamıştır. Bu zirvede Türkiye'nin adaylığı resmen onaylanmış ve diğer aday ülkelerle eşit konumda kabul edilmiştir. AB Konseyi tarafından Türkiye'nin ilk Katılım Ortaklığı Belgesi 2001'de onaylanmıştır. Bu belgede yer alan önceliklerin hayata geçirilmesine yönelik takvimle birlikte Ulusal Program Türk Hükümeti tarafından onaylanarak Komisyona sunulmuştur (T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024).

2000 yılında Lizbon'da toplanan Avrupa Birliği ülkeleri, gelecek on yıl için stratejik hedefler belirlemiştir. Bu hedeflerin belirlenmesinde küreselleşme ve bilgiye dayalı ekonomilerin ortaya çıkardığı rekabet etkili olmuştur. Dünya çapında rekabet gücü kazanabilecek bir Avrupa Birliği için birçok alanda stratejik adımların atılması ve ülkeler arasındaki uyumun sağlanması gerekmiştir. İnsan hayatını birçok açıdan etkileyen değişiklikler söz konusu olmuştur. Dolayısıyla, net bir stratejik hedef belirlenmesi ve bilgi altyapıları inşa edilmesi, inovasyon ve ekonomik reformu geliştirmek ve sosyal refahı ve eğitim sistemlerini çağdaşlaştırmak için zorlu bir program yürütülmesi gerekmiştir. Yeni bilgi ekonomisinin gereksinim duyduğu işgücünün sahip olması beklenen becerilerin önemi artmıştır. Başta bilgi

teknolojileriyle ilişkili beceriler olmak üzere ihtiyaç duyulan becerilerin önemi gün geçtikçe artmıştır. Bilgiye dayalı bir ekonomiye ve bilgi toplumuna geçmek ve yapısal reform süreçlerini başlatmak, insanlara yatırım yaparak sosyal dışlanmaya, marjinalleştirmeye karşı mücadele etmek, pozitif büyüme stratejilerini sürdürmek hedefler arasında yer almıştır (European Council, 2000).

“Herkes için bilgi toplumu” sloganı ile her Avrupa vatandaşının bilgi toplumuna uyum sağlaması için gereken becerilere sahip hale getirilmesi, enformasyona erişimdeki engellerin önlenmesi, cahilliğe karşı bir mücadelenin verilmesi gerekmiştir. Üye ülkelerin tüm okullarında 2001 yılı sonuna kadar internet erişimini ve multimedya kaynaklara erişimi sağlamaları ve tüm öğretmenlerin interneti ve multimedya kaynaklarını 2002 yılı sonuna kadar kullanacak düzeyde beceri kazanmaları hedeflenmiştir. İnsanlara yatırım yaparak sosyal dışlanmaya, marjinalleştirmeye karşı mücadele etmek amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında da bilgi toplumunda yaşamak ve çalışmak bağlamında hedefler belirlenmiştir. İşgücünün seviyesini ve kalitesini artırmak amacıyla eğitim ve öğretim sistemleri bilgi toplumunun gereksinimlerine uyum sağlayacak şekilde yeniden ele alınmıştır. Uyum için gereken yeni yaklaşımda yerel öğrenme merkezlerinin gelişimi, enformasyon teknolojileri başta olmak üzere yeni basit becerilerin teşviki ve niteliklerin tanınmasının artırılması hedeflenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretim hedeflerinin omurgasını oluşturmuştur. Bu yolla enformasyon teknolojileri becerileri, yabancı diller, teknoloji kültürü, girişimcilik ve sosyal beceriler gibi bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Eğitim bilgi toplumuna geçiş için dönüştürücü bir güç olarak ele alınmıştır (European Council, 2000).

Bilgiye dayalı rekabetçi ekonomide eğitim programına ilham veren üç temel prensip bulunmaktadır: *gelişmiş nitelik, evrensel erişimde kolaylık ve daha geniş bir dünyaya açılma*. Avrupa Birliği bu prensipler doğrultusunda, temel becerilerin geliştirilmesi ve eğitim sistemlerinin modernizasyonu amacıyla şu öncelikleri belirlemiştir:

- Özellikle erken yaşlardan itibaren en az iki yabancı dilin öğretimi yoluyla dil yeterliliğinin ve temel becerilerdeki yetkinliğin artırılması,
- 2003 yılı itibariyle Avrupa genelinde geçerli bir dil yeterlilik göstergesinin oluşturulması,
- Dijital okuryazarlığın eğitim sistemlerinde yaygınlaştırılması ve bireylerin bilgi toplumuna etkin katılımının sağlanması,

- Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için internet ve bilgisayar kullanıcı sertifikalarının yaygınlaştırılması yoluyla dijital yeterliliklerin belgelendirilmesi,
- Avrupa'daki okullar arasında internet aracılığıyla eşleştirme programlarının uygulanması ve bu yolla okul gelişiminin desteklenmesi,
- Avrupa eğitim ölçütlerinin teşvik edilmesi ve bu ölçütlerin öğrencilerin temel becerilerine entegrasyonunun 2004 yılına kadar tamamlanması,
- “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Avrupa Alanı”nın oluşturulması ve yaşam boyu öğrenme anlayışının tüm eğitim politikalarında kararlılıkla benimsenmesi (European Council, 2000).

AB eğitim politikasının temel amacı; üye ülke yurttaşları arasında işbirliğine ve dayanışmaya dayalı bir Avrupa iklimi yaratabilmek amacıyla karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalı olma bilincini yaymaktır. Bu amaçla öğrenci ve öğretmenlerin eğitimi ile araştırma-geliştirme faaliyetlerine katılımın artırılması önemli bir yer tutmaktadır. AB, üye ülkeler için bağlayıcı bir ortak eğitim politikası belirlememekle birlikte, eğitim sistemlerinin uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından gerekli görmektedir. Birlik üye ülkelerin kendi sosyo-ekonomik yapılarına uygun eğitim sistemlerini sürdürme özgürlüğünü tanımaktadır. Ancak, ulusal eğitim sistemlerinin belirli genel ilkeler ve toplumsal ölçütlerle uyumlu olması beklenmektedir. AB'nin yaklaşımı, tek tip bir eğitim modeli yerine, ulusal farklılıkları koruyarak eğitim politikalarının genel ilkeler çerçevesinde uyumlu hale getirilmesini sağlamaktır. Bu sürecin, hem yöntem hem de içerik bakımından ülkeler arası görüş alışverişi temel alınmak suretiyle çeşitliliği korumaya devam ederken ortak bir vizyon oluşturmaya yönelmesi hedeflenmektedir (Tuzcu, 2002).

Avrupa Birliği'ne (AB) uyum süreci, Türkiye'nin eğitim sisteminde sadece yapısal değil, aynı zamanda felsefi bir dönüşümü de gerekli kılmıştır. Bu süreç eğitiminin çağdaş, birey merkezli ve bilgi toplumu normlarına uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Türkiye'deki eğitim felsefesinin değişiminde belirleyici olan temel unsurlardan biri de yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesidir. Yapılandırmacı eğitim bireyin bilgiyi aktif bir şekilde inşa ettiği, deneyim yoluyla anlamlandırdığı bir yaklaşımdır. Bu anlayış, AB'nin Lizbon Stratejisi kapsamında öngördüğü “bilgi temelli ekonomi” ve “yaşam boyu öğrenme toplumu” hedefleriyle doğrudan örtüşmektedir. AB'nin bilgi toplumuna geçiş sürecinde bireylerde geliştirilmesi beklenen dijital

okuryazarlık, yabancı dil yeterliliği, teknoloji kültürü, eleştirel düşünme ve girişimcilik gibi beceriler, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öncelik verdiği öğrenen özellikleriyle birebir örtüşmektedir.

Bu dönüşüm, yalnızca öğretim programlarını değil, aynı zamanda okul kütüphanelerinin işlevlerini de yeniden tanımlamayı gerektirmiştir. Geleneksel olarak bilgi depolama ve sunma işleviyle sınırlı görülen kütüphanelerin yapılandırmacı anlayışla birlikte bilgiye erişim, araştırma yapma, dijital kaynakları kullanma ve bireysel öğrenmeyi destekleyen aktif öğrenme merkezleri olma özelliği ön plana çıkmıştır. Özellikle AB'nin 2002 yılına kadar tüm öğretmenlerin multimedya ve internet kaynaklarını kullanabilir hale gelmesini hedeflemesi ve okullar arası dijital eşleştirme programlarını teşvik etmesi (European Council, 2000), okul kütüphanelerinin dijitalleşmesini ve öğrenme süreçlerine entegrasyonunu kaçınılmaz kılmıştır.

Bu doğrultuda okul kütüphaneleri, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının vazgeçilmez bir bileşeni haline gelmiş; öğrenenlerin bireysel öğrenme yollarını keşfetmelerine, problem çözme ve sorgulama becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan birer pedagojik destek merkezi işlevi üstlenmiştir. Dijital kaynakların çeşitliliği, bilgiye erişim hızının artması ve çoklu okuryazarlık biçimlerinin desteklenmesi sayesinde okul kütüphaneleri, artık yalnızca “bilgiye ulaşma” değil, aynı zamanda bilgiyi dönüştürme, yapılandırma ve yaratıcı üretime dönüştürme sürecinin de merkezinde yer almaktadır.

Ayrıca, Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları, ulusal farklılıkları koruma ilkesini benimsemekle birlikte, bilgi temelli topluma geçişte eğitim sistemlerinin belirli ortak ilkeler çerçevesinde uyumlu hale getirilmesini hedeflemiştir (Tuzcu, 2002). Bu anlayış, yapılandırmacı eğitimin çok yönlü, kültürel bağlama duyarlı ve öğrencinin bireysel deneyimlerini merkeze alan yaklaşımıyla da paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda okul kütüphanelerinin evrensel eğitim hedefleriyle bütünleştirilmesi, hem Avrupa ile uyumu sağlamakta hem de Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve bireysel öğrenme yollarını desteklemektedir.

Sonuç olarak, 2000 yılında kabul edilen Lizbon Stratejisi ile bilgiye dayalı ekonomi, dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve birey merkezli eğitim anlayışı Avrupa genelinde temel öncelikler haline gelmiştir. Bu stratejik yönelim Türkiye'nin eğitim felsefesinde de belirgin bir değişimi beraberinde getirmiş; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesini hızlandırmıştır. Zira yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi aktif olarak inşa

ettiği, araştırma ve sorgulama yoluyla öğrenmeyi merkezine alan bir anlayış sunmakta; dijital yeterlilik, eleştirel düşünme, yaratıcı üretim gibi 21. yüzyıl becerilerini temel almaktadır. Bu bağlamda, Avrupa Birliği'nin eğitimde çok yönlülüğü teşvik eden ve kültürel farklılıklara saygı duyan uyum politikaları, yapılandırmacılığın bireysel öğrenme yollarını destekleyen yönüyle pedagojik bir uyum sergilemektedir. Nitekim AB'nin tüm okullar için dijital erişim altyapısının tamamlanmasını ve öğretmenlerin multimedya araçlarını kullanabilmesini hedeflemesi, sadece öğretim programlarını değil, aynı zamanda okul kütüphanelerinin işlevlerini de yeniden tanımlamıştır. Böylece okul kütüphaneleri yapılandırmacı öğrenmenin destekleyici ortamları haline gelmiş; öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştıran, bağımsız öğrenmeyi teşvik eden, dijital okuryazarlığı geliştiren çok boyutlu öğrenme ortamlarına dönüşmüştür.

2.3.4. Uluslararası Başarı İzleme Sınavlarının Etkisi

Bu bölümde, PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası başarı izleme sınavlarının Türkiye'deki eğitim politikalarına etkileri analiz edilmiştir. Bu sınavlardan elde edilen sonuçların öğretim programlarının yapılandırmacı esaslara göre yeniden düzenlenmesinde nasıl bir rol oynadığı değerlendirilmiş; özellikle öğrencilerin bilgiye erişim, sorgulama ve bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde okul kütüphanelerinin nasıl işlevsel hale gelebileceği vurgulanmıştır.

Eğitimde uluslararası başarıyı izlemek için uygulanan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (The Program for International Student Assessment) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sınavlarının sonuçları Türkiye'de ulusal eğitim politikalarının yeniden ele alınmasında önemli bir faktör olmuştur. 2003 yılındaki öğretim programı değişikliğinin önemli gerekçelerinden biri de Türkiye'deki öğrencilerin bu sınavlardan aldığı sonuçlardır (MEB TTKB, 2005, s. 16). Bu sebeple bu sınavlarda elde edilen sonuçlar değerlendirilecektir.

2.3.4.1. TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

Bu alt bölümde, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) sonuçlarının Türkiye eğitim sistemi üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. TIMSS verileri doğrultusunda öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarı düzeyleri incelenmiş, bu başarının belirleyicileri değerlendirilmiştir. Özellikle sosyoekonomik etmenler, öğretim kalitesi ve okul iklimi gibi unsurların öğrenci performansı üzerindeki etkileri

vurgulanmış; bu bağlamda okul kütüphanelerinin fırsat eşitliği ve bilgiye erişim açısından oynayabileceği rol tartışılmıştır.

TIMSS 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendiren önemli bir araştırmadır. Türkiye'nin de üyesi olduğu Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) tarafından yürütülen bu proje, dünya genelindeki öğrenci başarılarını karşılaştıran en kapsamlı araştırmalardan biridir. Her dört yılda bir yapılan bu araştırma, 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerini analiz ederek, ülkeler arasındaki farkları ortaya koymaktadır (MEB, 2024b).

TIMSS, 1999 yılında ikinci kez uygulandığında, Türk öğrencileri hem matematik hem de fen bilimleri derslerinde uluslararası ortalamanın altında kalmıştır. Fen bilimlerinde Türkiye, 38 ülke arasında 33. sırada, matematikte ise 31. sırada yer almıştır. Matematikte öğrencilerin, verilen bilgiyi düzenleme, genelleme yapma ve problem çözme stratejilerini açıklama; karmaşık durumları analiz etme ve temel matematik bilgisini uygulama becerileri ölçülmüştür. Fen bilimlerinde ise, öğrencilerin soyut ve karmaşık kavramları anlamaları, bilimsel döngüleri ve sistemleri kavrayabilmeleri gibi beceriler değerlendirilmiştir (MEB, 2003).

Son olarak 2023'te yapılan TIMSS araştırmasında ise Türkiye, önemli bir gelişim göstermiştir. 4. sınıf matematik alanında 553 puanla 8. sırada, fen bilimlerinde ise 570 puanla 4. sırada yer almıştır. Özellikle matematikte Türkiye'nin sıralaması, 23. sıradan 8. sıraya çıkarak 15 basamak bir yükseliş göstermiştir. Fen bilimlerinde ise 4. sınıf öğrencilerinin üst ve ileri düzey başarı oranları, 2011'den 2023'e kadar önemli bir artış göstermiştir. 8. sınıf düzeyinde ise Türkiye, matematikte 509 puanla 13. sırada, fen bilimlerinde ise 530 puanla 7. sırada yer almıştır. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin akıl yürütme ve uygulama alanlarındaki sonuçları uluslararası ortalamanın oldukça üzerinde olmuştur. TIMSS 2023 raporunda Türkiye'de sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de vurgulanmaktadır. Sosyoekonomik düzeydeki artış, öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilemektedir. Okul iklimi ve öğretim kalitesinin de öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı gözlemlendiği belirtilmiştir (MEB, 2024b).

TIMSS 2023 sonuçları, Türkiye'nin eğitim alanındaki gelişimini ve uluslararası başarı düzeyini kayda değer bir şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin başarıları üzerinde okul iklimi, sosyoekonomik faktörler ve öğretim kalitesinin belirleyici bir

etkisi olduğu açıkça gör÷lmektedir. Sosyoekonomik düzeyin akademik başarıya etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme kaynaklarına erişimin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu noktada okul kütüphaneleri, bilgi kaynaklarına erişim sağlayarak öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliklerini azaltmada önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Okul kütüphaneleri yalnızca bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyarak, eğitimde eşitlik sağlama ve akademik başarılarını artırma noktasında kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, kütüphaneler tüm öğrenciler için daha eşit fırsatlar sunarak, eğitimde daha adil bir ortamın yaratılmasına katkı sağlamaktadır.

2.3.4.2. PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması

Bu bölümde PIRLS araştırmasının bulguları doğrultusunda, Türkiye’de öğrencilerin okuma becerileri ve okuma alışkanlıkları incelenmiştir. Öğrencilerin okul kütüphanelerine erişim sıklıkları, sınıf kitaplıklarının kullanımı ve kütüphane olanaklarının okuma anlama becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, okul kütüphanelerinin özellikle temel okuryazarlık ve anlamlandırma süreçlerindeki destekleyici işlevi tartışılmıştır.

PIRLS, IEA tarafından her beş yılda bir 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen bir tarama araştırmasıdır. Bu araştırma, öğrencilerin farklı metin türleriyle okuma anlama becerilerini ve okuma alışkanlıklarını değerlendirmeye odaklanmaktadır. Okuma becerilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bilişsel testlerin yanı sıra, okul, öğretmen, öğrenci ve veli anketleri de uygulanarak okuma alışkanlıklarını etkileyen unsurlar belirlenmeye çalışılmaktadır (MEB, 2021a).

Türkiye, 2001 yılında gerçekleştirilen PIRLS araştırmasında, uluslararası ortalamanın 51 puan gerisinde kalarak 449 puanla 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Bu raporda, okullarda yapılan anketlerde okul kütüphanelerinin kullanımı ve kütüphaneye erişimin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin okul kütüphanelerine erişimi, sınıf kitaplıklarını kullanma sıklıkları ve kütüphane ziyaretlerinin sıklığı gibi göstergelere de yer verilmiştir (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003, s. 205-207).

Türkiye, son olarak 2021 yılında katıldığı PIRLS araştırmasında okuma yeterliliklerinde bir artış kaydetmiş olsa da, diğer katılımcı ülkelerle karşılaştırıldığında hala bazı gelişim alanları bulunmaktadır. 2021 PIRLS sonuçlarına göre Türkiye, 4. sınıf düzeyinde 496 puan

olarak, PIRLS ölçeği merkez puanı olan 500'ün altında bir performans sergilemiştir (IEA, 2021).

PIRLS 2021 sonuçları, Türkiye'nin okuma yeterliliklerinde bir artış olduğunu gösterse de, bu performans dünya çapında en yüksek başarıya sahip ülkelerle kıyaslandığında geliştirilmesi gereken alanların varlığını ortaya koymaktadır. Türkiye'nin bu sonuçları, okul kütüphanelerine erişim ve öğrencilerin kütüphane kullanım alışkanlıklarının okuma başarısı üzerindeki önemli etkisini vurgulamaktadır. Özellikle okul kütüphanelerine erişim ve kütüphaneleri ziyaret etme sıklığının, okuma alışkanlıkları ve anlama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair elde edilen bulgular, eğitim sistemine yapılacak iyileştirmelerin bu alanlarda önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin okuma yeterliliklerini artırmak için okul kütüphanelerinin daha etkin bir şekilde kullanılmasının gerekliliği vurgulanabilir.

2.3.4.3. PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Bu alt bölümde, PISA araştırmalarından elde edilen bulgular çerçevesinde Türkiye'deki öğrencilerin genel akademik performansı ve okuma becerileri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri, okul kaynaklarının niteliği ve öğrenme ortamlarının etkinliği incelenmiş, özellikle okul kütüphanelerinin eğitim süreçlerindeki destekleyici rolü ele alınmıştır. Eğitim materyallerinin eksikliği, okul türleri arasındaki farklar ve öğrenme kaynaklarının başarıya etkisi bağlamında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının işlevselliği tartışılmıştır.

Türkiye'de ilk kez 2003 yılında uygulanan PISA, OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmadır. PISA'nın temel amacı, öğrenciler tarafından okulda edinilen bilgi ve becerilerin, günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanılabilme yeteneğini ölçmektir. Programda, Matematik ve Fen Bilimleri okuryazarlığı gibi okuryazarlık becerilerinin yanı sıra, öğrencilerin motivasyonları, öz farkındalıkları, öğrenme yöntemleri, okul ortamları ve ailelerle ilgili veriler de toplanmaktadır. Bu bağlamda "okuryazarlık", öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma etkin bir şekilde katılım sağlamak için yazılı kaynaklar arasında araştırma yapma ve bu kaynakları kullanarak değerlendirme yapma yetisini ifade etmektedir (MEB, 2023a).

PISA 2003, Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen ilkokul ve liselere devam eden 4855 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin genel performansı, dünya çapında 40 ülke arasında 28. sırada değerlendirilmiştir. Matematik okuryazarlığı konusunda İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgeleri arasında belirgin bir fark gözlemlenirken, Fen Liseleri en başarılı okul türü olarak öne çıkmış, Meslek Liseleri ise geride kalmıştır. Ayrıca, erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Okuma performansı ise OECD ortalamasının altında kalmıştır. PISA 2003 raporuna göre, Türkiye'nin eğitim sistemi, diğer katılımcı ülkelere kıyasla daha düşük başarı seviyelerinde kalmıştır. Matematik, okuma ve fen bilimleri alanlarında uluslararası ortalamanın gerisinde kalan Türkiye, eğitim sisteminde okullardaki içsel etmenler ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha etkin bir şekilde dikkate alacak ve daha verimli öğrenme stratejileri geliştirecek bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekliliği de belirtilmiştir (MEB, 2004).

Sonraki yıllarda Türkiye'nin katıldığı PISA 2022 sonuçlarına göre, okuma becerileri alanındaki performansında anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalama puanı 456 olarak belirlenmiş olup, bu sonuçla birlikte Türkiye, 81 ülke arasında 34. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almıştır. Ancak, okuma becerilerindeki gelişim, diğer alanlarla kıyaslandığında daha sınırlıdır. PISA 2015'ten itibaren Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki performansı istikrarlı bir seyir izlemiş olup, 2015'te 72 ülke arasında 54. sırada yer alırken, 2018'de 79 ülke arasında 39. sırada, 2022'de ise 81 ülke arasında 34. sıraya yükselmiştir. Bununla birlikte, okuma becerileri alanındaki en büyük sorun, üst performans düzeyindeki öğrenci oranlarının diğer alanlara kıyasla daha düşük seviyelerde kalmasıdır. PISA 2022 verilerine göre, Türkiye'deki öğrencilerin %70,7'si asgari performans düzeyine ulaşırken, üst performans düzeyindeki öğrenci oranı yalnızca %1,9'dur. Okul türleri bazında yapılan analizlere göre, Fen Liseleri'ndeki öğrenciler okuma becerilerinde diğer okul türlerine kıyasla daha yüksek performans sergilemişken, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuma becerileri açısından bir performans düşüşü gözlemlenmiştir. Bu durum, okuma becerilerinin geliştirilmesi için daha fazla eğitimsel müdahale ve strateji gerekliliğini ortaya koymaktadır (MEB, 2024c).

PISA 2022 raporunda ayrıca nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için okulun yeterli fiziki altyapıya sahip olması ve öğretmenlerin bu altyapıyı etkili bir şekilde kullanabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Okul kaynakları, öğretim süreçlerinin başarısı için kritik öneme sahip olup, öğretmenlerin derslerini planlayabilmesi için gerekli olan ders kitapları,

bilgisayarlar gibi araçları ve kütüphaneler, laboratuvar gibi ortamları içerir. Bu kaynaklar, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik güncel ve nitelikli öğretim yöntemlerini destekleyerek eğitim kalitesini artırmaktadır. Raporda, okul kaynaklarının okul özelliklerine bağlı olarak nasıl değiştiği ve bu kaynakların öğrencilerin matematik performanslarıyla ilişkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Eğitim materyali eksiklikleri ile ilgili veriler, okul müdürlerine yönelik bir anket aracılığıyla toplanmış ve bu sorulara verilen yanıtlar üzerinden eğitim materyali eksikliği indeksi hesaplanmıştır. Türkiye'nin eğitim materyali eksikliği indeksi -0,57 iken, OECD ülkelerinin ortalaması -0,17'dir. Bu sonuç, Türkiye'de eğitim materyali ve fiziksel altyapı sorunlarının eğitimi engelleme oranının OECD ülkelerinden daha düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %15'i, okul müdürlerinin eğitim materyali eksiklikleri nedeniyle okulun eğitim verme kapasitesinin engellendiğini belirttiği okullarda eğitim almaktadır. Bu bulgular, kütüphaneler gibi eğitim bileşenlerinin eğitim süreçlerindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (MEB, 2024c).

Sonuç olarak, PISA araştırmalarından elde edilen bulgular, Türkiye'deki eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesinde önemli bir referans noktası olmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerinde yıllar içinde kaydedilen ilerlemelere rağmen, üst düzey performans gösteren öğrenci oranlarının düşüklüğü, öğrenme süreçlerinde hâlen iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle okul kaynaklarının niteliği, öğrenme ortamlarının çeşitliliği ve öğrencilerin bilgiye erişim olanakları, akademik başarı üzerinde belirleyici faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgi sunan fiziksel mekânlar değil; aynı zamanda bağımsız öğrenme, sorgulama ve eleştirel düşünme süreçlerini destekleyen yapılandırmacı öğrenme ortamları olarak işlevselleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda donatılması için okul kütüphanelerinin fiziki ve dijital altyapısının güçlendirilmesi, öğretmenlerin ise süreç odaklı öğretim yaklaşımlarını benimsemesi büyük önem taşımaktadır.

2.3.5. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Bu bölümde, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yapılandırmacı eğitim anlayışı bağlamında değerlendirilmiştir. Ulusal ve uluslararası yeterlilik çerçeveleriyle uyumlu biçimde geliştirilen TYÇ'nin, öğrenme çıktıları temelli yaklaşımı nasıl benimsediği ve yapılandırmacı öğrenme süreçlerini nasıl desteklediği açıklanmıştır. Aynı zamanda TYÇ'nin okul

kütüphanelerinin işlevlerine yansımaları ve bu kurumların öğrenci yeterliklerini destekleyici rolü de tartışılmıştır.

Günümüzde eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşüm, bireylerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, bilgiyi farklı bağlamlarda kullanabilmeleri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler hâline gelmeleri gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenme çıktıları temelli yaklaşımlar ulusal ve uluslararası düzeyde yeterlilik çerçevelerinin oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Türkiye’de de bu yaklaşım doğrultusunda eğitim programlarında yapılandırmacı öğrenme anlayışı temel alınmış, bireylerin bilgiye etkin katılımını ve beceri geliştirmesini teşvik eden bir sistem kurulması hedeflenmiştir. Bu sürecin önemli bir aşamasını Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin (TYÇ) oluşturulması ve eğitim programlarının bu çerçeve doğrultusunda yeniden yapılandırılması teşkil etmektedir.

2005 yılı öğretim programları değişikliğinde ağırlıklı vurgu yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsenmesi yönünde olmuştur. Bu dönemde öğrencinin aktif katılımı, bilgiyi yapılandırması ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi temel alınmıştır. 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ise yapılandırmacı yaklaşımın temel unsurlarının korunarak sürdürüldüğü görülmektedir. Bu modelde yapılandırmacılığa ek olarak TYÇ'de öğrenim alanı için belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe de yer verilmiştir. Bu nedenle, çalışmada TYÇ ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

TYÇ 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen “Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” tavsiye kararı doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu karar kapsamında Avrupa ülkeleri, kendi ulusal yeterlilik çerçevelerini geliştirerek Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlandırmayı taahhüt etmişlerdir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2015).

Farklı ülkelerin Ulusal Yeterlilik Çerçevelerinin (UYÇ) karşılaştırılabilmesi ve ilişkilendirilebilmesi amacıyla iki üst düzey yeterlilik çerçevesi geliştirilmiştir: Hayat Boyu Öğrenme için AYÇ ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA). AYÇ tavsiye kararına katılan 36 ülke, ulusal yeterlilik çerçevelerini AYÇ ile ilişkilendirme ve belirtilen uygulama takvimine uyma yükümlülüğü altına girmiştir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, eğitim-öğretim programlarının öğrenme kazanımları temelli olarak geliştirilmesine yönelik bir dayanak olarak kullanılmaktadır (MYK, 2015, s. 2).

Bu çerçeve, bireyin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerini tanımlayarak eğitim süreçlerinin çıktıya dayalı bir yapıya kavuşmasını amaçlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli görünüşte TYÇ'nin öğrenme kazanımı odaklı yaklaşımını benimsemiş olmakla birlikte uygulama düzeyinde bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Modelde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne atıf yapılmakta (MEB, 2024, s. 5) ve sekiz anahtar yetkinlik öğrenim alanlarında hedeflenmektedir. Ancak, bu yetkinliklerin öğretim programlarına sistematik ve ölçülebilir biçimde dahil edilip edilmediği tartışmaya açıktır.

Ayrıca, TYÇ'nin öngördüğü yaşam boyu öğrenme, bireysel özerklik ve esnek yeterlilik yolları gibi ilkeler ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ağırlıklı olarak millî değerler ve kültürel kimlik vurgusu yapan yaklaşımı arasında zaman zaman gerilim yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu durum, eğitim programlarında hem bireysel yetkinliklerin geliştirilmesi hem de toplumsal değerlerin aktarılması süreçlerinin dengeli şekilde yürütülmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu nedenle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin TYÇ ile tam anlamıyla uyumlu hâle getirilebilmesi için öğrenme çıktılarının daha açık, ölçülebilir ve TYÇ'nin öngördüğü esneklik ilkeleriyle uyumlu şekilde tanımlanması gerekmektedir. Aksi takdirde, programların yeterlilik temelli olmaktan ziyade, daha geleneksel bilgi aktarma temelli yapılara kayma riski bulunmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme anlayışını destekleyen önemli bir politika aracı olarak öne çıkmaktadır. TYÇ, öğrenme çıktıları temelli yaklaşımıyla, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; bilgiyi analiz edebilen, problem çözebilen ve farklı bağlamlarda uygulayabilen yetkin bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, TYÇ'nin temel ilkelerini görünürde benimsemiş olsa da, uygulama süreçlerinde ölçülebilirlik, esneklik ve bireyselleştirilmiş öğrenme yolları açısından bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu çerçevede, TYÇ'nin öngördüğü yaşam boyu öğrenme, bireysel özerklik ve esnek yeterlilik yollarının etkin şekilde hayata geçirilebilmesi için program tasarımlarının daha somut, ölçülebilir ve uygulanabilir biçimde yeniden yapılandırılması gereklidir. Ayrıca, okul kütüphaneleri gibi öğrenme ortamlarının, TYÇ'nin öngördüğü yeterlilik temelli eğitim anlayışını destekleyecek şekilde güçlendirilmesi; öğrencilerin bilgiye erişim, araştırma,

sorgulama ve problem çözüme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol üstlenmeye devam edecektir.

2.3.6. Milli Eğitim Kalite Çerçevesi

Bu alt bölümde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Millî Eğitim Kalite Çerçevesi'nin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilişkisi ele alınmıştır. Kalite çerçevesinin hedefleri, ölçütleri ve değerlendirme sistematiği incelenmiş; bu sistemin veriye dayalı politika üretimi, performans izlemesi ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik yönleri açıklanmıştır. Aynı zamanda okul kütüphanelerinin bu kalite çerçevesine nasıl entegre edilebileceği, izleme ve değerlendirme süreçlerinde üstlenebilecekleri roller tartışılmıştır. Bu bağlamda, okul kütüphanelerinin sadece eğitim ortamları değil, aynı zamanda kalite süreçlerinin bir parçası olarak işlev görmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Bu çerçeve ulusal eğitim sisteminin ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlarda dünya genelinde yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Eğitim sisteminin çıktılarını kontrol ederek bilimsel ve demokratik, sürekli değişen talepleri karşılayabilen, uluslararası kalite çerçevesine, değerlerine ve standartlarına denk düşen bir yapıya kavuşturulması amacını taşır. Eğitim ve öğretimin hedeflerini belirginleştirmek ve kaliteyi artırmak, kalite standardını ve kriterlerini belirlemek, uluslararası standartlara ulaştırmak, güçlü ve zayıf taraflarını ölçümlerle belirlemek, çıktıları üzerinden bütünsel olarak ölçmek ve değerlendirmek, tüm aktörlerinin performansın izleyerek artırmak, fırsatlara ulaşmada eşitliği sağlamak, veriye dayalı stratejiler ve politikalar üretmek, tüm kaynakları daha etkin ve verimli kullanmayı hedefleyerek kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Eğitimin esas hedefi tanımlanarak öğrencilere kazandırılmak istenen değerler, yetkinlikler ile bilgi, beceri ve tutumları içeren kazanımlar belirlenmiştir. Bu çerçeve bir üst çerçeve olması kalite için bir referanstır ve öğrencilere kazandırılması beklenen kazanımları da belirler. Bu çerçevede buna destek olacak diğer unsurlar da nitelendirilir (MEB, 2014).

Bakanlık tarafından 2014 yılında yayımlanan Milli Eğitim Kalite Çerçevesi kitapçığında belirtildiği gibi eğitim seviyeleri ve okul türleri ayrımı yapılmaksızın oluşturulan bu çerçeve, kitapçığın yayımlandığı yılı takip eden dönem [2015-2016 eğitim öğretim dönemi] itibarıyla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne ve okul türlerine göre detaylandırılarak müfredata dahil edilmiştir (MEB, 2014, s. 8).

Her tür okulda öğrencilerin mezuniyetlerinde edinmeleri gereken temel kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar alt alanlar ve bileşenlere ayrılarak detaylandırılmıştır. Bu çerçevede, on iki temel alan tanımlanmış ve aşağıdaki kazanımlar, konumuz açısından önem taşımaktadır:

- Okuma, anlama ve yazma: Bilgiye ve verilere ulaşma becerisi.
- Bilgi ve iletişim teknolojileri: Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi.
- Sorun çözme: Sorunları sınırlama ve tanımlama, bilgi toplama, anlamlandırma, keşfetme ve uygun yöntemleri uygulama.
- Öğrenmeyi değerli kılma: Öğrenme yeterliliği geliştirme ve öğrenme isteği oluşturma.
- Hayat becerileri: Karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik.
- Sanat: Kültürel mirası koruma, estetik anlayışı geliştirme ve sanatın kültürel zenginliğe katkısını anlama

Bu kazanımların edinilmesinde etkili olan Eğitim ve Öğretim Hizmetlerinin Niteliği ile Eğitim Yönetiminde İzleme ve Değerlendirme başlıkları altında çeşitli kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerden öne çıkanlar şu şekildedir:

Tablo 1: Eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliği (MEB, 2014)

Beşeri Alan	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretmen ve yöneticilerin, alanında literatürü takip etmesi, bilimsel araştırma yapması ve yayın üretmesi. - Diğer eğitim çalışanları için öğrenci-öğretmen oranını dengelemek adına yeterli destek personeli sağlanması.
Mali ve Fiziksel Altyapı	<ul style="list-style-type: none"> - Bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı. - Öğrenci başına düşen kitap ve süreli yayın sayısı.
Eğitim Ortamı ve Çevre	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretmen ve öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını okulda değerlendirme süresi. - Bütünleştirici ve hayat boyu öğrenme ortamlarının varlığı.
Hayat Boyu Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> - Okuma-anlama becerilerini geliştirme. - Zaman yönetimi alışkanlıklarını kazandırma.

	- Katılımı artırma ve öğrenme yatırımları yapma.
--	--

Tüm bu kriterler değerlendirildiğinde, eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılması ile eğitim yönetiminde izleme ve değerlendirme süreçlerinin etkin yürütülmesinin, öğrencilerin akademik başarıları ve bilişsel gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilimsel araştırma yapma, literatürü takip etme ve yayın üretme konusundaki yetkinliklerinin artırılması, eğitim süreçlerinde yenilikçi ve kanıta dayalı uygulamaların benimsenmesine katkı sağlamaktadır. Destek personel sayısının artırılması, öğrenci-öğretmen oranının iyileştirilmesi ve bilgisayar ile kitap erişiminin artırılması gibi yapısal düzenlemeler ise eğitim ortamlarının fiziksel ve akademik kapasitesini güçlendirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ders dışı zamanlarını verimli değerlendirebilecekleri bütünleştirici ve hayat boyu öğrenme ortamlarının oluşturulması, okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesi, zaman yönetimi alışkanlıklarının kazandırılması ve öğrenmeye yönelik yatırım yapılması, hem bireysel öğrenme sorumluluğunu hem de katılım düzeyini artırıcı unsurlar olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, okul kütüphaneleri de bu süreçlerin desteklenmesinde merkezi bir rol üstlenebilecek potansiyele sahiptir.

Tablo 2: Eğitim yönetiminde izleme ve değerlendirme (MEB, 2014)

İzleme Ortamı	<ul style="list-style-type: none"> - İnsan kaynakları yönetiminin, idari hedeflere ulaşmayı destekleyecek şekilde yapılandırılması. - Mesleki yeterliliklerin ön planda tutulması ve personel performansının düzenli olarak değerlendirilmesi.
İzleme Faaliyetleri	<ul style="list-style-type: none"> - Görevler ayrılığı ilkesinin uygulanmasını sağlamak adına yöneticilerin riskleri fark edip gerekli önlemleri alması

Eğitim yönetiminde izleme ve değerlendirme süreçleri, eğitim kurumlarının işleyişinin sürekli geliştirilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu kapsamda, insan kaynakları yönetiminin kurumsal hedefleri destekleyecek şekilde yapılandırılması, mesleki yeterliliklerin esas alınarak personel seçim ve görevlendirme

süreçlerinin yürütülmesi temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, personel performansının düzenli aralıklarla değerlendirilmesi, hem kurumsal verimliliğin hem de bireysel mesleki gelişimin izlenmesi açısından önemlidir. Yöneticilerin, görevler ayrılığı ilkesini gözeterek riskleri önceden fark edip gerekli önlemleri alması, kurumsal işleyişin şeffaflık, hesap verebilirlik ve etkinlik ilkeleri doğrultusunda yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, eğitim kurumlarının sürdürülebilir kalite yönetimi anlayışını benimsemesi açısından da önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, eğitim sisteminin sürekli değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik talepler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını öngörmekte; bu bağlamda, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir öğrenme ekosisteminin oluşturulmasına katkı sunmaktadır. Öğrenmeyi bilgi aktarımının ötesinde bir yapılandırma süreci olarak gören bu anlayış, öğrencinin bilgiye erişme, anlamlandırma ve üretme süreçlerini merkeze alır. Çerçevede tanımlanan “okuma, anlama ve yazma”, “bilgi ve iletişim teknolojileri” ve “sorun çözme” gibi kazanımlar, öğrenenin aktif katılımını ve çok kaynaklı bilgiyle etkileşim kurmasını gerektirir. Bu noktada okul kütüphaneleri, yalnızca bilgiye erişim sunan fiziksel mekânlar değil; aynı zamanda yapılandırmacı öğrenmenin desteklediği, bireysel keşiflerin ve eleştirel düşünmenin geliştiği öğrenme merkezleri olarak konumlanmaktadır. Eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin kriterlerde yer alan öğrenci başına düşen kitap ve süreli yayın sayısı ile hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden ortamların varlığı gibi göstergeler, okul kütüphanelerinin eğitimdeki rolünü daha da kritik hâle getirmektedir (MEB, 2014). Ayrıca, öğretmen ve yöneticilerin alan yazını takip ederek bilimsel üretimde bulunmaları ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmaları da, bilgi toplumunun gerektirdiği öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliğini sağlamada kütüphanelerin destekleyici konumunu güçlendirmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, yapılandırmacı yaklaşımın temel unsurlarını somut eğitim politikalarına dönüştürürken, okul kütüphanelerini de bu dönüşümün merkezine yerleştirmektedir.

Sonuç olarak, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışının kurumsal ve sistematik düzeyde hayata geçirilmesine yönelik önemli bir yol haritası sunmaktadır. Öğrencilerin bilgiye erişim, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu çerçeve, hem öğretim süreçlerinin niteliğini hem de eğitim ortamlarının fiziki ve akademik kapasitesini iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda okul kütüphaneleri, yalnızca bilgiye erişim mekânları değil; aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin desteklediği, araştırmaya dayalı,

sorgulama temelli ve çok kaynaklı öğrenme ortamları olarak yeniden konumlandırılmıştır. Öğrenci başına düşen kitap sayısı, bilgi teknolojilerine erişim olanakları ve öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri gibi kalite göstergeleri, okul kütüphanelerinin eğitimdeki rolünü daha da kritik hale getirmiştir. Ancak, bu potansiyelin etkin şekilde kullanılabilmesi için okul kütüphanelerinin altyapı, personel ve kaynak bakımından güçlendirilmesi; izleme ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak entegre edilmesi gerekmektedir. Böylelikle, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi'nin öngördüğü öğrenen merkezli, katılımcı ve çıktı odaklı eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine somut katkılar sağlanabilecektir.

3. BÖLÜM: OKUL KÜTÜPHANELERİ

3.1. Okul Kütüphanesi: Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, okul kütüphanelerinin tanımlarındaki tarihsel ve kavramsal dönüşüm ele alınmaktadır. Farklı kurum ve otoritelerce yapılan güncel tanımlar üzerinden, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgiye erişim sağlayan yerler olmaktan çıkarak, dijitalleşme, bilgi okuryazarlığı, sorgulama temelli öğrenme ve 21. yüzyıl becerilerini destekleyen çok yönlü öğrenme ortamları haline geldikleri ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, çağdaş okul kütüphanecisinin rolü, pasif bir kaynak sağlayıcıdan aktif bir öğrenme rehberine dönüşmüş; okul kütüphanelerinin işlevi de yapılandırmacı eğitim yaklaşımı doğrultusunda yeniden tanımlanmıştır. Bölümde bu dönüşümün arkasındaki pedagojik ve toplumsal dinamikler tartışılarak, okul kütüphanelerinin kapsayıcı, işbirlikçi ve öğrenen merkezli yapılara evrilme süreci değerlendirilmektedir.

Harrod's Librarians' Glossary (Prytherch, 2005) okul kütüphanesini, öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulan kitaplar, dijital kaynaklar ve teknolojik araçlardan oluşan düzenli bir koleksiyon birimi olarak tanımlamaktadır.

IFLA'ya göre ise okul kütüphanesi; kamu ya da özel bir ilköğretim veya ortaöğretim kurumunda, öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını, öğretmenler ile okul personelinin müfredatla ilgili gereksinimlerini karşılayan fiziksel ve dijital bir öğrenme alanıdır. Okul kütüphanesi, okulun sınıf düzeylerine uygun eğitim materyallerinden oluşan bir koleksiyona sahiptir. Okul kütüphanesi; okuma, araştırma ve sorgulamaya dayalı etkinlikler ve hizmetler yoluyla öğrencilerin ve öğretmenlerin bilişsel, kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerini desteklemeye adanmış bir okul kütüphanecisi tarafından yönetilir. Okul kütüphanesi medya merkezi, dokümantasyon ve bilgi merkezi, kaynak merkezi, ortak öğrenme alanı gibi farklı terimlerle de anılabilir (IFLA & UNESCO, 2025, s. 1).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yönetmelik düzenlemesinde (MEB, 2024a) okul kütüphanesi, tüm eğitim kurumlarında öğrenci ve öğretmenlerin farklı disiplinlerdeki basılı ve dijital bilgi kaynaklarına erişim sağlayabildiği birimler olarak tanımlanmaktadır.

Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD) ise, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran mekanlar olmanın ötesinde, okuma, sorgulama, araştırma, keşfetme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme ve öğrenme becerilerini geliştiren dinamik öğrenme ekosistemleri olarak işlev görmesi gerektiğini vurgulamaktadır (OKD, 2024).

Tanımlar incelendiğinde, günümüzde okul kütüphanelerinin yalnızca fiziksel koleksiyonlara dayalı, kaynak sunmaya odaklanan yapılar olmaktan çıkarak; dijitalleşme, bilgi okuryazarlığı ve öğrenen merkezli etkinlikleri odağına alan çok boyutlu öğrenme merkezleri niteliği taşıdığı görülmektedir. Bu doğrultuda okul kütüphanecisi de, geleneksel anlamda bir kaynak sağlayıcı olmanın ötesinde, aktif bir öğrenme ortağı, eğitim süreçlerinin tasarımcısı ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bir lider kimliğiyle ön plana çıkmaktadır. Nitekim çağdaş okul kütüphanecileri, öğrencilerin bilgi arama, değerlendirme, üretme ve paylaşım süreçlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı üretim gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini de yönlendiren rehberler olarak konumlanmaktadır.

Okul kütüphanesi tanımlarındaki dönüşümün, eğitim sistemlerindeki değişen yaklaşımların ve öğrenme anlayışlarının bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Geleneksel okul kütüphanesi tanımlarından, modern ve dinamik öğrenme ortamlarına dönüşüm, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımlar ve kütüphanelerin öğretim süreçlerindeki rolü üzerine daha geniş bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrencilerin bilgiye erişim biçimlerinin değişmesi, öğrenmenin bireysel ve sosyal bir inşa süreci olarak görülmesi, okul kütüphanelerinin rolünü yeniden tanımlamayı zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, eğitimde benimsenen yaklaşımların kütüphane hizmetlerine etkisi daha görünür hale gelmiş; özellikle öğrenenin merkeze alındığı pedagojik yaklaşımlar, okul kütüphanelerinin işlevsel ve yapısal dönüşümünü doğrudan etkilemiştir.

Bu bağlamda, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öğrenme süreçlerine getirdiği paradigma değişimi, okul kütüphanelerinin işlevlerinin ve tasarım anlayışlarının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi pasif bir şekilde aktarılacak bir veri yığını olarak görmek yerine, öğrencilerin sorgulama, analiz ve bireysel anlam inşa süreçleri aracılığıyla bilgiye aktif bir şekilde katılımını esas aldığından; okul kütüphanelerinin de yalnızca bilgi depolama alanları olmaktan çıkarılması ve öğrencilerin aktif öğrenme deneyimleri yaşayabilecekleri, bilgi üretebilecekleri, işbirliği yapabilecekleri ve bireysel öğrenme süreçlerini destekleyebilecekleri dinamik merkezler olarak yeniden yapılandırılmaları önemlidir. Bu şekilde tasarlanan okul kütüphaneleri, yalnızca öğrenenlerin akademik başarılarını desteklemekle kalmayacak, aynı zamanda onları yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmeye yönelik kritik bir eğitim alanı işlevi üstlenecektir.

IFLA ve UNESCO tarafından yayımlanan Okul Kütüphanesi Manifestosunda da önemle vurgulandığı gibi okul kütüphaneleri yaş, ırk, cinsiyet, din, cinsel yönelim ya da kimlik, engellilik, milliyet, dil, mesleki, ekonomik ya da sosyal statü fark etmeksizin tüm kullanıcıları

için eşitlikçi ve kapsayıcı hizmetler üretmeyi hedefler. Yine aynı manifestoda belirtildiği üzere okul kütüphaneleri programı çoklu okuryazarlık, bilgi sağlama ve yaratma, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişim de dahil olmak üzere tüm uzun vadeli eğitim stratejileri için temel öneme sahiptir (IFLA & UNESCO, 2025, s. 1).

Bunların yanı sıra okul kütüphaneleri programlarıyla, referans ve danışma hizmetleriyle, araştırma yetkinliklerini artırmak üzere verdikleri eğitimlerle, kullanıcılarına ilişkin hazırladıkları kullanım ve gelişim raporlarıyla, okuma ve araştırma kültürünün erken yaşlardan itibaren sınıf dışı ortamlarda bağımsız ve öğrenen merkezinde ilerlemesi gereken bir unsur olduğunu vurgulamalarıyla; kişisel ilgileri doğrultusunda bağımsız araştırma yapabilen, sorumluluk sahibi öğrenen bireylerin yetiştirilmelerine sağladıkları katkı bakımından büyük öneme sahiptirler.

3.2. Türkiye’de Okul Kütüphanelerinin Mevcut Durumu

Yukarıda ele alındığı şekilde okul kütüphanelerinin öğrenme süreçlerini destekleyen yönleri biliniyor olsa da okul kütüphanelerinin gelişiminin ülkemizde yeterli seviyeye ulaşmadığı düşünülmektedir. Soysal’ın (1969) *Çağdaş Eğitim ve Türkiye’de Okul Kütüphanesi* başlıklı kitabına yazdığı önsözde Osman Ersoy’un belirttiği gibi:

“Okul kütüphaneleri, eğitim ve öğretimin bölünmez bir unsuru olmasına rağmen, kütüphane türleri içinde bunun kadar ihmal ettiğimiz bir kütüphane çeşidini hatırlamıyorum. Kütüphanesiz bir eğitim düşünebiliyorsak, gerçekte, eğitimi ciddiye almıyoruz demektir.” (Soysal, 1969).

Soysal’ın (1969a) *Türkiye’de Okul Kütüphanesi* adlı kitabında ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısı ile cumhuriyetin kuruluşu arasında kalan devrenin, eğitimin bir devlet görevi haline gelmesi ve okul sisteminin fiziki gelişimini tamamlaması gibi iki ciddi harekete sahne olduğunu belirterek yine bu dönemde, okul kütüphanesinin eğitimdeki yeri ve öneminin tartışıldığını hatta bazı okullarda kütüphane şartlarının iyileştirilmesi üzerine durulduğunu aktarır. 1969’a kadar olan kırk yıllık dönemde ise okul kütüphanelerine ilişkin ihtiyacın yerli ve yabancı uzmanlar tarafından verilmiş raporlarda doğrudan doğruya ya da dolayısıyla belirtildiğini, eğitim şuraları ve ihtisas toplantılarında konunun ele alındığını ifade eder. 1959’da, o tarihteki adıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Kütüphaneler Müdürlüğü’nce hazırlanan Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği de, bu yönde yapılan çalışmalar arasında yer alır. Buna karşın bu ilk atılımlarda dahi eğitim-kütüphane ilişkisinin kurulmasında temel hususlar göz ardı edilmiştir ve bugüne

kadar devam eden sorunların temeli o tarihlerde atılmıştır. Programları ve yönetmelikleri inceleyen Soysal (1969) kütüphane potansiyelinin eğitim süreçlerinde değerlendirilmemesine sebep olan esas problemin ise yeni ilköğretim programları hazırlanırken kütüphanenin ele alınış biçiminden kaynaklandığını kaydeder. Programlara yön veren Eğitim ve Öğretim İlkeleri belirlenirken kütüphanenin; sınıf, işlik veya uygulama bahçesi gibi bir öğrenme ortamı olarak belirtilmemesinin potansiyelini gerçekleştirilememesine sebep olduğunu belirtir. Ortaokul programında ise kütüphanelerin okulda bulunması gereken bir unsur olarak belirtilmesine rağmen doğru kavranmadığını ve değerlendirilemediğini belirtir. Nitekim program, öğretimde merkezi bir kütüphane yerine sınıf kitaplıklarına işaret eder. Soysal, bilgi kaynakları ile öğretimin ilişkisinin kurulamamış olmasını, eğitim ve kütüphane ilişkisinin müfredatta karanlıkta bırakılışını eleştirerek 1927 tarihli programda belirli bir gün ve saat belirtilerek (pazartesi öğleden sonra) öğrencilerin kütüphanelerde serbest zaman geçirmelerinin önerildiğini fakat içerik olarak bir planlama yapılmadığı için bu girişimin yapay ve başarısız olduğunu kaydetmiştir. Bu durum öğrencilerin diledikleri zaman değil yine ders saatleri gibi belirli zaman aralıklarında kütüphane kullanımlarını sınırladığı için de kütüphane kullanımının esas amacından uzaktır. Kütüphanenin eğitim işleyişindeki yeri konusundaki eksik ve hatalı yorumlamalar yeni kavram ve ilkelerin işler hale gelmesini imkansızlaştırmıştır. Soysal, okul kütüphanelerinin fonksiyonlarının kavranamamasına sebep olan bu ilk faktöre ek olarak; okul kütüphanelerinin personel, yer, bütçe ve koleksiyon bakımından standartlarının oluşturulmamasının kütüphanelerin statik kalmasına sebep olduğunu belirtmiştir. (Soysal, 1969, 1-9 s).

Soysal'ın bu tespitlerinin üzerinden geçen elli altı yıllık süreçte okul kütüphaneleri yönetmeliklerinde güncellemeler yaşanmıştır. MEB tarafından 1976, 2001 ve 2024 yıllarında yönetmelikler yayımlanmış, yürürlükteki yönetmeliklerde 1977, 2006 ve 2009 yıllarında değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

1976 yılında yayımlanan yönetmelikte kütüphanenin kurulması ve kullandırılmasıyla ilgili sorumluluk okul müdürü aracılığıyla okul müdür yardımcısına verilmiştir. Yeterli sayıda müdür yardımcısı bulunmadığı durumda ise bu görev edebiyat ya da Türkçe öğretmenlerinden birine verilir. Görevlendirilecek öğretmenin kütüphane öğretmeni olarak anıldığı yönetmelikte bu öğretmene kütüphaneyi kurmak, düzenlemek ve tasnif etmek, gelişip zenginleşmesini sağlamak, öğrenci ve öğretmenlerin kütüphaneyi verimli kullanmaları için gereken tedbirleri almak, sınıf kitaplıklarının kurulmasına yardım etmek, kurulacak kütüphanecilik kollarına rehberlik etmek, her yıl sonunda kütüphanede envanter sayımı yapmak şeklinde görevler

tanımlanmıştır. Bunun dışında kitap sayısı 5 bini aşan okullarda bakanlıkça bir kütüphane memuru atanmasından ve kütüphane öğretmenine kütüphanenin fiziksel düzeninde, koleksiyon yönetiminde, ödünç verme hizmetlerinde yardımcı olmasından bahsedilmiştir. Bu memurun eğitim düzeyinden ve uzmanlığından bahsedilmemekle birlikte en az bir kütüphanecilik kursuna katılması beklenmektedir. Okul kütüphanelerinin görsel ve işitsel eğitim-öğretim çalışmaları için önemi vurgulanmıştır. Öğrencilere koleksiyondaki materyallerin tanıtılması, danışma kaynaklarını kullanarak yapılacak araştırmalar için yöntemlerin öğretilmesi, etkinlikler ve çevre kütüphanelere gezilerin düzenlenmesi gibi çalışmalar tanımlanırken öğrencilerin serbest zamanlarında kütüphaneyi kullanabilmeleri için pazar günleri dışında açık kalacak şekilde personelin mesaisinin düzenlenmesi planlanmıştır. Sınıf kitaplıkları ve kütüphane kolunun kütüphane öğretmenin gözetiminde kurulma esasları ve çalışma prensiplerine de yer verilmiştir. Danışma hizmetleri, okuyucu rehberliği ve ödünç verme hizmetleri şeklinde üç farklı okuyucu hizmetinin esasları verilmiştir. Bu yönetmeliğe bir de Okul Kütüphaneleri Kılavuzu eklenmiştir. Bu kılavuzda okul türlerinde görevli personelin görevlerinin değişikliği göstermesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 1976).

1977 yılındaki güncelleme ile yüksek okullardaki kütüphanecilik çalışmalarının da bu yönetmelik kapsamında gerçekleşmesini sağlayacak düzenlemeler yapılmıştır. (T.C. Resmi Gazete, 1977).

2001 yılında yayımlanan yeni yönetmelikte ise ilk kez kütüphaneci, lisans düzeyinde kütüphanecilik eğitimi almış personel şeklinde tanımlanmıştır. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte altyapının kurulmasına dair maddeler eklenmiş, kitap sayısı 3 bini aşan okullarda bir kütüphaneci atanması şartı getirilmiştir. Kütüphanecinin atanmadığı durumlarda ise kütüphanecilik kursu almış bir öğretmenin bu görevi yürüteceği ve yardımcı olması için bir memurun da görevlendirileceği belirtilmiştir. Bu yönetmelikte de kütüphanecinin ya da görevli öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerini desteklemek üzere her türlü basılı ve teknolojik kaynaktan faydalanmak üzere öğrencileri, öğretmenleri ve diğer personeli bilgilendirmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerine destek olması beklenmektedir. Bu yönetmelikte de kullanıcıların basılı ve varsa elektronik kütüphane kaynaklarından verimli şekilde faydalanmaları için verilecek danışma ve rehberlik hizmetlerinden bahsedilmektedir (MEB, 2001).

2006 yılında kaynakların niteliği, seçimi ve sağlanması hakkındaki 10. madde, bakım, onarım ve ayıklama işlemlerini düzenleyen 12. madde ve kütüphaneden yararlanmayı

düzenleyen 15. maddede değişiklikler olmuştur (T.C. Resmi Gazete, 2006). 2009'da ise kütüphane materyali Taşınır Mal Yönetmeliği kapsamına alınmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2009).

Yönetmeliklerde eğitim öğretim faaliyetiyle okul kütüphanelerinin bağı kuruluyor olsa da profesyonel bir uzmanlık alanı olarak görülmemesinin yarattığı handikaplardan dolayı uzun vadeli yararları ortaya çıkamamaktadır. Son olarak 23 Kasım 2024 tarihinde güncellenen Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği de benzer şekilde eğitim faaliyetleri içerisinde bu kütüphanelerin işlevlerini tam olarak yerine getirmesine olanak tanımamaktadır. Özellikle atama ve görevlendirme ile ilgili maddeleri oldukça tartışmalıdır. Yönetmeliklerde okul kütüphaneleri genellikle ilgili olduğu düşünülen branşlardaki öğretmenlerin sorumluluğuna verilmiştir. Kütüphanecilik kulübü öğrencileri, okullarda memur statüsünde çalışan personelin de bu öğretmene yardımcı olması beklenmiştir.

Günümüzde okul kütüphaneleri, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Müzeleri, Kütüphaneler ve Öğretmenevleri Daire Başkanlığı'nın sorumluluk alanında hizmet vermektedir. Okul kütüphaneleri uzun yıllar boyunca eğitimin destekleyici bir unsuru olarak görülerek organizasyon şemalarında yer almış olsa da yeterli gelişim gösterememiştir. MEB tarafından stratejik hedeflere paralel olarak okul kütüphanelerinin işlevlerini ortaya çıkarmak amacıyla bazı adımlar atılmışsa da yeterli ve sürdürülebilir olmamıştır.

Türk eğitim sisteminin yönlendirilmesinde önemli bir rolü bulunan Millî Eğitim Şûraları'nda 1939'dan 2021 yılına kadar alınan kararları okul kütüphanesi bakış açısıyla inceleyen Meltem Özkan (2022) bu metinlerde okul kütüphaneleri hakkındaki kararların tavsiye niteliğinde bırakılması ve dolayısıyla bir yaptırımının olmamasına dikkat çekmektedir (Özkan, 2022, s. 193).

H. İnci Önal (1986) ise okul kütüphanesi hizmetlerine etki eden yönetsel faktörleri incelediği makalesinde konunun ilk kez ayrıntılı biçimde 7. Millî Eğitim Şûrası'nda (1962) ele alındığını belirtmektedir. Daha önceki şuralarda kitap ve kütüphanelerin genel önemi dile getirilmiş olsa da, bu görüşler karar metinlerine yansımamıştır. Yedinci şura, Milli Eğitim Planlama Kurulu'nun ön çalışmaları doğrultusunda toplanmış; kurul bünyesinde oluşturulan komitelerden biri olan Kütüphaneler Komitesi, kütüphanelerin mevcut durumu üzerine detaylı bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda, okul kütüphanelerinin eğitime katkısına değinilmiş; hizmet sunumundaki yetersizliklerin nedenleri olarak eğitim sistemindeki genel yapısal sorunlar, çocuk ve gençler için uygun yayımların eksikliği, kütüphanelerin eğitici işlevlerinin göz ardı edilmesi ve alanında uzman personel yetersizliği sıralanmıştır. Komite, modern bir okul

kütüphaneciliği anlayışının hayata geçirilebilmesi için idari yapı, bütçe, hizmet kapsamı, fiziksel mekan ve personel gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini vurgulamış ve bu hedefleri içeren on yıllık bir kalkınma planı önermiştir. Bu planda; yeni kurulacak bölge okullarında tam donanımlı kütüphanelerin oluşturulması, yatılı okullarda “dormitory library” modelinin uygulanması, öğrencilere kütüphane kullanım becerilerinin kazandırılması ve yaşam boyu öğrenme için kütüphanelerden faydalanma alışkanlığının geliştirilmesi gibi hususlar yer almıştır. Rapor, şurada değerlendirilerek bazı değişikliklerle birlikte kabul edilmiştir. Bu doğrultuda alınan önemli kararlar arasında; ortaöğretim düzeyindeki okul kütüphanelerinde kütüphaneci müdür yardımcısı unvanıyla görev yapacak tek sorumlu kişinin atanması, okul kütüphanelerinin denetiminin kütüphaneci müfettişler tarafından yapılması, bölge okullarına özel bölge kütüphanelerinin kurulması, yeni okul binalarının planlanmasında çağdaş kütüphane standartlarının gözetilmesi, okul kütüphanelerinin halk kütüphaneleriyle işbirliği yapması ve ilkokul üçüncü sınıftan itibaren Türkçe dersi müfredatına kütüphane kullanımına yönelik etkinliklerin eklenmesi gibi düzenlemeler yer almıştır. Bu kararlar, Bakanlık genelgesiyle resmîyet kazanmış ve ilgili birimlere duyurulmuştur. Sekizinci (1970) ve 9. Millî Eğitim Şûraları’nda (1974) ise ortaöğretim programına kütüphane bilgisi dersinin seçmeli ders olarak eklenmesi kabul edilmiştir. Onbirinci Millî Eğitim Şûrası’nda (1982) ise okul kütüphanelerinin işlevsellikten uzak olduğu, yönetmeliklerin uygulanmadığı ve mezun olan öğrencilerde okuma alışkanlığının yeterince geliştirilemediği belirtilmiştir. Bu sorunlara çözüm olarak, “okul kütüphaneciliği uzmanı” unvanını taşıyacak kişilerin yetiştirilmesi önerilmiştir. Bu kapsamda; okul kütüphanelerinde belirli bir süre görev yapan kütüphanecilik bölümü mezunlarının eğitim fakültelerinde, lise öğretmenlerinin ise kütüphanecilik bölümlerinde, bilim uzmanlığı düzeyinde eğitim alması gerektiği ifade edilmiştir. Söz konusu öneri, 11. Milli Eğitim Şûrası’nda kabul edilmiştir (Önal, 1986, s. 20-21). Özkan’ göre (2022) 1982 yılından sonra gerçekleştirilen şuralarda konuya değinilmemiştir. Ancak, son olarak 2021 yılında gerçekleştirilen 20. Milli Eğitim Şûrası’nda okul kütüphanelerinin içerik yönünden zenginleştirilmesi ve kamu yayınlarıyla desteklenmesi gerektiği belirtilmiş, ayrıca uzman kütüphaneci istihdamının açıkça vurgulandığı belirtilmektedir (Özkan, 2022, s. 190-192). Bu veriler, okul kütüphanelerinin eğitim politikalarının belirlenmesinde uzun süre göz ardı edildiğini, ancak 21. yüzyılda yeniden gündeme geldiğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Stratejik Planları incelendiğinde ise; doğrudan “kütüphane” kavramı geçmese de okul kütüphanelerinin işlevlerini ve etkinliklerini etkileyecek stratejik hedefler tespit edilmiştir.

Tablo 3: MEB Stratejik Planlarındaki İlişkili Temalar, Amaçlar, Hedefler

Dönem	İlişkili Alanlar
2010-2014	Hayat Boyu Öğrenme ve Bilgi Toplumu teması içinde yer alan 12. Stratejik Amaç olan Bilgi Toplumu içerisinde ele alınan hedefler ilişkili bulunmuştur.
2015-2019	Eğitim ve Öğretimde Kalite teması içinde yer alan 2. stratejik amaç (s. 41) ve Kurumsal Kapasite teması içerisinde 3.2. stratejik hedef kapsamında ilişkili bulunmuştur.
2019-2023	Hedef 1.4 altında, öğrenme süreçlerini destekleyen dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm ile tüm öğrenci ve öğretmenlerin eşit öğrenme ve öğretme fırsatlarını yakalamaları ve öğrenmenin sınıf duvarlarını aşmasının sağlanması kapsamında ilişkili bulunmuştur.
2024-2028	Hayat Boyu Öğrenme teması altında Eğitime Erişme ve Fırsat Eşitliği alt program hedefi altında ve Öğrenme Kazanımları teması altında Öğretim Programları ve Materyaller ve Dijital İçerik alt program hedefleri kapsamında ilişkili bulunmuştur.

2010-2014 dönemi stratejik planlarında bilgi ekonomisine dayalı becerilerin tüm eğitim kademelerine entegre edilerek ekonomik katma değer yaratılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, okullardaki bilgi teknolojisi sınıflarının Kamu İnternet Erişim Merkezleri (KİEM) olarak halkın kullanımına açılması ve medya ile bilişim okuryazarlığı eğitimlerinin yaygınlaştırılması planlanmıştır. Bilgi teknolojilerinin etkin kullanımı sayesinde bireylerin bilgiyi araştırma, değerlendirme, sunma ve farklı bağlamlarda uygulama gibi çok boyutlu beceriler kazanmaları amaçlanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin öğrenmeyi zaman ve mekan sınırlarının ötesine taşınmasıyla birlikte, okulların dijital altyapısının güçlendirilmesi, çevrimiçi eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin dijital materyal üretiminin desteklenmesi gerekliliği doğmuştur. Bu sayede eğitimde hem fırsat eşitliğinin sağlanması hem de öğrenme süreçlerinin verimliliğinin artırılması hedeflenmiştir (MEB SGB, 2009, s.151).

2015-2019 stratejik planında okuma kültürünün erken yaşlardan başlayarak yaygınlaştırılması amacıyla yayınlar çıkarılması, okullara gönderilen kitap sayısının artırılması, yayın arşivinin elektronik ortama aktarılması ve izleme çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Öğretim programları Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin 2, 3 ve 4 seviyelerinde tanımlanan bilgi, beceri ve yetkinlikleri esas alınarak geliştirileceği de belirtilmiştir. Programların yapılacak etki analizleri dikkate alınarak geliştirilmesi ve güncellenmesi; FATİH

Projesi ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri artırılması; Z-Kitaplar ile diğer elektronik içeriklerin oluşturulması, kullanımı, satın alımı ve telif hakları konularında standartların belirlenmesi ve elektronik içeriklerin incelenmesi ve değerlendirilmesi için sürdürülebilir, hızlı, etkili ve objektif bir sistem tasarlanması hedeflenmiştir (MEB SGB, 2015, s. 43). Ayrıca Eğitim Bilişim Ağının (EBA) etkin kullanımının sağlanması için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verileceği belirtilmiştir. (MEB SGB, 2015, s. 44).

Aynı strateji döneminde 2014'te %39,2 olan kütüphane oranının %50'ye çıkartılması da hedeflenmiştir (MEB SGB, 2015, s. 57). Yine aynı dönemde eğitim ortamlarının fiziki kapasitesinin geliştirilmesi hedeflenmiş; personel için sosyal, kültürel ve sportif alanlar oluşturulması planlanmıştır. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara hizmet verecek, özellikle eğitim bilimlerine yönelik kaynaklar içeren bir Milli Eğitim Kütüphanesi kurulması öngörülmüştür. Kütüphane, laboratuvar, spor salonu gibi imkanları olmayan okulların bu tür olanaklara erişiminin sağlanması; ders araç-gereçleri ve donatım malzemelerinin ise öğretim programlarına ve teknolojik gelişmelere uygun şekilde karşılanması hedeflenmiştir (MEB SGB, 2015, s. 58-59).

2019-2023 stratejik planında öğrenciler ve araştırmacılar için erişilebilir bir dijital içerik arşivinin bulunmaması, mevcut dijital eğitim materyallerinin standart bir yapıya kavuşturulamaması, güvenli internet kullanımı, siber zorbalık ve veri güvenliği konularında toplumsal farkındalığın yetersiz olması gibi eksikliklere dikkat çekilmiştir. Ayrıca, öğretmenler arasında dijital beceri düzeylerinin önemli ölçüde farklılık göstermesi, dijital eğitim uygulamalarının etkinliğini sınırlayan diğer önemli bir sorun olarak tespit edilmiştir. Eğitim süreçlerinde dijitalleşmenin etkinliğini artırmak amacıyla, dijital eğitim arşivinin oluşturulmasına yönelik altyapı çalışmaları ve eğitim içeriklerinin geliştirilmesi için personel eğitimi planlandığı belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek tasarım-beceri atölyelerinin kurulması, öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, güvenli internet kullanımı, siber zorbalık ve veri güvenliği konularında kamu kurumlarıyla işbirliği yapılması ve EBA portalının kapsam ve içeriğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB SGB, 2019, s. 51)

2024-2028 döneminde eğitimde dijital içerik ve uzaktan eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması, geleneksel yöntemlere kıyasla daha hızlı ve etkileşimli öğrenme imkanlarının tercih edilmesi ve dijital dönüşümün hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırıcı etkisi önemli

gelişmeler olarak görülmüştür. Bu doğrultuda, dijital becerilerin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi amacıyla iş birliklerinin artırılması ve uygulama olanaklarının genişletilmesi hedeflenmiştir (MEB SGB, 2024, s. 109).

Ders kitaplarının dijital içeriklerle zenginleştirilmesi ve e-içeriklerin tek bir platform üzerinden erişime sunulması gerekliliği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin üst düzey bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli program, eğitim aracı ve materyal geliştirme çalışmaları yürütülerek uygulamaya dönük faaliyetlerin sayısı ve çeşitliliği artırılması hedeflenmiştir (MEB SGB, 2024, s. 123).

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterliklerinin artırılması amacıyla uzaktan ve yüz yüze eğitim faaliyetleri düzenlemeyi planladığını belirtmiştir. Ayrıca, üretilen veya temin edilen dijital içeriklerin dijital platformlarda yayımlanarak öğretmen, öğrenci ve velilerin erişimine sunulması, Hibrit Eğitim Modeli'ne uygun içeriklerin paylaşılması ve ortaöğretim düzeyindeki temel dersler için destekleyici dijital kaynakların güncellenerek kullanıma açılması hedeflendiği ifade edilmiştir (MEB SGB, 2024, s. 125).

Stratejik planlar incelendiğinde, 2010-2028 döneminde eğitimde dijitalleşme, bilgi teknolojileri kullanımı, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi ve okuma kültürünün geliştirilmesi konusunda bir dönüşüm süreci izlendiği görülmektedir. 2010-2014 döneminde bilgi toplumuna geçiş hedefi doğrultusunda bilişim teknolojisi altyapısı ve bilgi okuryazarlığı odaklı çalışmalar ön plandayken, 2015-2019 döneminde bu hedefler okuma kültürünün yaygınlaştırılması, FATİH Projesi'nin uygulanması, Z-Kitap geliştirilmesi ve okul kütüphanelerinin fiziki kapasitesinin artırılması ile daha geniş bir çerçeveye taşınmıştır. 2019-2023 stratejik planında ise dijital içerik eksiklikleri, öğretmenlerin dijital yeterlik farklılıkları ve siber güvenlik gibi sorunlar tespit edilerek dijital içerik üretimi, tasarım-beceri atölyeleri kurulması ve hizmet içi eğitimlerin artırılması gibi çözüm odaklı hedefler belirlenmiştir. 2024-2028 döneminde ise özellikle dijital dönüşümün hızlanması, uzaktan eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması, hayat boyu öğrenme fırsatlarının artırılması ve Hibrit Eğitim Modeli'ne uygun içeriklerin geliştirilmesi ön planda görülmektedir. Bu süreçte, öğrenme süreçlerinin dijital araçlarla desteklenmesi, dijital içerik platformlarının güçlendirilmesi ve öğrenci-öğretmen dijital yeterliklerinin artırılması gibi uygulamalara ağırlık verilmesi, Türkiye'de eğitimin dijitalleşme sürecinin sürdürülebilirliğine yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Bu stratejik gelişmeler doğrultusunda, okul kütüphaneleri de dijital dönüşüm, bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, dijital içeriklerin öğrencilere ulaştırılması ve okuma

kültürünün yaygınlaştırılması gibi hedefler doğrultusunda okul kütüphanelerinin işlevleri yeniden tanımlanmalı ve dönüştürülmelidir. Bu bağlamda, okul kütüphaneleri yalnızca geleneksel bilgi erişim alanları olmanın ötesinde, dijital öğrenme kaynaklarının sunulduğu, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve dijital becerilerinin gelişimini destekleyen hizmetler sunulan, çok işlevli eğitim ortamları olarak düşünülmelidir.

Tüm bu gelişmelerle birlikte bakanlıkça okul kütüphaneleri hakkında projeler de gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli dönemlerde gerçekleştirdiği bu projeler, okul kütüphanelerinin hem nicelik hem de nitelik açısından iyileştirilmesini hedeflemiştir. Özellikle 2010 sonrası süreçte "Z-Kütüphane" projesi, "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak" girişimi ve "Sıfır Atık Kütüphaneleri" gibi çalışmalarla okul kütüphanelerinin görünürlüğü artmıştır. Bu projelerle toplam okul kütüphane sayısı artmış, kütüphanelerdeki kitap sayısı birkaç ay içinde hızla yükselmiştir. Bu girişimler daha çok fiziksel altyapının geliştirilmesine odaklanmış olup içerik kalitesi, kullanıcı eğitimi ve kütüphanelerin pedagojik işlevi geri planda kalmıştır.

Bu projelerle gelişen teknolojilerin eğitim süreçlerine etkin ve amaca uygun şekilde dahil edilmesi, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve kütüphane kullanma becerilerinin güçlendirilmesi, ayrıca eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kütüphaneler aracılığıyla desteklenmesi amaçlanmış Türkiye genelinde kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda, hem yeni kütüphanelerin kurulumu hem de mevcut kütüphanelerin fiziksel altyapısının iyileştirilmesi ve içeriklerinin zenginleştirilmesi amacıyla çalışmalar yürütülmüştür. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında ülke genelindeki toplam okul kütüphanesi sayısı 14.478 iken, bu sayı 2022 yılı itibarıyla resmî ve özel kurumlar dâhil olmak üzere 42.146'ya ulaşmıştır. Bu projeler içerisinde Z-Kütüphane uygulamaları özel bir yer tutmuştur. Estetik ve ergonomik olarak tasarlanması planlanan Z-Kütüphaneler'in, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırma, öğrenme ve dinlenme etkinlikleri için sosyal bir ortam olma gibi fonksiyonlar taşıması düşünülmüştür. Bu kütüphanelerin, bilgiye erişimde fırsat eşitliği sağlama, sesli ve elektronik kitaplara erişim imkânı sunma, modern ve pedagojik tasarım ilkelerine uyum sağlama gibi niteliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca taşınabilir raflar, doğal malzemelerle kaplanmış duvarlar ve okuma kültürünü teşvik eden bir ortam gibi düzenlemelerle desteklendiği ifade edilmiştir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kütüphane sayısındaki en yüksek artış %45,8 oranla bu alanda gerçekleşmiştir. Z-Kütüphane projeleri kapsamında toplam 142.199.641,80 TL kaynak kullanılarak 1.896 okulda yeni kütüphaneler kurulmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğini artırmaya yönelik olarak yürütülen "Okuma Kültürü ve

Z-Kütüphane Projesi'nin tamamlanmasının ardından, "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi" başlatılmıştır. Bu yeni girişim ile, 175 milyon TL ödenek kullanılarak 16.529 okul/kurumda (168'i Z-Kütüphane olmak üzere 16.361'i geleneksel okul kütüphanesi) kütüphane kurulmuş ve tüm okullara kütüphane kazandırılması sağlanmıştır (MEB SGB, 2023a, s.80).

"Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi" kapsamında elde edilen temel çıktılar aşağıda özetlenmektedir:

Tablo 4: Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi (MEB SGB, 2023a, s. 80)

Kullanılan toplam ödenek:	243.241.126,00 TL
Kurulan toplam kütüphane sayısı:	47.642 adet
Geri dönüşüm ⁴ malzemeleri kullanılarak kurulan kütüphane sayısı:	1.350 adet (807 okul, 543 Halk Eğitim Merkezi)
Sağlanan toplam kitap sayısı:	118.077.743 adet (4.059.597 anaokulu, 79.544.801 ilköğretim, 34.473.344 ortaöğretim seviyesinde)

Bununla birlikte, 2022 yılı içerisinde yürütülen "10 Bin Okula Kütüphane Kurulması Projesi" kapsamında da 83.241.126,00 TL tutarında kaynak ayrılmış; bu ödenekle yeni açılan okullarda kütüphane kurulumu, mevcut kütüphanelerin iyileştirilmesi ve içeriklerin zenginleştirilmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 6.431 okula kütüphane kurulumu, donatımı ve kitap ödeneği gönderilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2022 yılı sonuna kadar okul kütüphanelerindeki kitap sayısını 28.677.694'ten 100 milyona çıkarmayı

⁴ Geri Dönüşüm (Sıfır Atık) Kütüphanesi: MEB tarafından "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi" kapsamında okullarda geri dönüşüm kültürünü yaygınlaştırmak amacıyla ilk olarak 2021 yılında öğretmen ve öğrenciler tarafından geri dönüşüm malzemeleri kullanılarak kurulan okul kütüphaneleridir (Dalkıran, 2023, s. 37).

hedeflemiş; yapılan açıklamalara göre bu hedef aşılmış ve toplam 118 milyonun üzerinde kitap kütüphane koleksiyonlarına kazandırılmıştır (MEB SGB, 2023a, s. 80).

Bu veriler, Türkiye'de okul kütüphanelerinin niceliksel gelişiminde kaydedilen ilerlemeyi göstermektedir. Ancak, elde edilen fiziksel kazanımların sürdürülebilir kütüphane hizmetlerine dönüşebilmesi için; profesyonel kütüphane yönetimi, sürekli içerik güncelleme, kullanıcı eğitimleri ve kaynak çeşitliliğinin sağlanması gibi niteliksel unsurların da güçlendirilmesi gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, Türkiye'deki okul sayısı son yıllarda artış göstermiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 70.380 olan resmi ve özel okul sayısı (MEB SGB, 2022, s. 45), 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 75.016'ya ulaşmıştır (MEB SGB, 2023, s.45). "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak" projesi kapsamında dönemin Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer, kısa sürede gerekli kaynakların okullara aktarıldığını ve bu süreçte 16.361 yeni kütüphane kurularak ülke genelinde 57.108 okulda kütüphane erişiminin sağlandığını belirtmiştir (MEB, 2021). Ancak Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verileri incelendiğinde, 2022 yılında toplam okul kütüphanesi sayısının 47.654 olduğu görülmektedir. Ayrıca, bir sonraki yıl için yayımlanan veriler, okul kütüphanelerinin sayısında azalma yaşandığını göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2024). Bu durum, kütüphane projelerinin sayısal hedeflere ulaşmasına rağmen sürdürülebilirlik, kullanımda devamlılık veya kayıt sistemlerindeki farklılıklar gibi çeşitli sorunların var olabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla kütüphane kurulumu kadar bu kütüphanelerin etkin kullanımı ve güncel veri takibi de eğitim politikalarının başarısı açısından kritik önem taşımaktadır.

Tablo 5: 2023 Kütüphane İstatistikleri (TÜİK, 2024)

Yıl	Kütüphane sayısı	Kitap sayısı	Kitap dışı materyal sayısı
2001	-	-	-
2002	-	-	-
2003	-	-	-
2004	-	-	-
2005	18 937	20 257 517	3 021 295
2006	19 056	22 564 011	3 048 210
2007	20 746	29 250 590	3 351 949
2008	23 138	28 344 563	3 091 906
2009	22 970	25 709 980	2 829 124
2010	26 219	32 976 428	3 294 987
2011	27 186	33 350 391	3 053 365
2012	27 449	27 934 966	2 290 329
2013	30 856	31 282 455	2 181 809
2014	27 948	27 861 210	1 830 866
2015	27 836	32 328 001	1 934 976
2016	27 280	27 430 168	1 049 863
2017	26 415	26 707 127	899 312
2018	29 690	30 263 384	932 063
2019	30 618	32 006 784	968 278
2020	32 158	34 454 621	1 003 761
2021	32 690	34 325 612	944 422
2022	47 654	43 971 809	1 030 622
2023	46 809	68 970 463	1 166 871

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri değerlendirildiğinde, Türkiye’de örgün ve yaygın eğitim kurumlarına ait kütüphane sayısının özellikle son yıllarda önemli bir artış gösterdiği görülmektedir. 2001-2004 yılları arasında örgün ve yaygın eğitim kurumlarına ilişkin kütüphane sayısı ile kitap ve kitap dışı materyal verileri eksik bulunurken, sonraki yıllarda bu alanlardaki gelişmeler sistemli şekilde kaydedilmeye başlanmıştır. Güncel veriler, örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki kütüphanelerin yalnızca basılı kitap koleksiyonlarıyla değil, aynı zamanda dijital kaynaklar, görsel-işitsel materyaller gibi kitap dışı içeriklerle de çeşitlendiğini ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve dijital beceriler gibi çağdaş eğitim hedeflerini desteklemek açısından önemli bir ilerleme olarak değerlendirilebilir. Ancak yıllar içinde kitap sayılarındaki artış, öğrenci başına düşen kaynak oranını iyileştirmeyi amaçlamakla birlikte, kütüphanelerin yalnızca niceliksel değil, niteliksel açıdan da geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle materyal içeriklerinin güncelliği ve çeşitliliği, kütüphanelerin etkili öğrenme ortamları haline gelmesinde kritik rol oynamaktadır. Kitap dışı materyal sayısındaki artış ise kütüphanelerin geleneksel kitap okuma işlevinin ötesine geçerek, araştırma, keşif ve yaşam boyu öğrenme merkezleri olarak yeniden konumlandırıldığını göstermektedir. Bu bağlamda, örgün ve yaygın eğitim kurumlarına ait kütüphane sayısındaki artış olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmekle birlikte, bu gelişimin sürdürülebilir bir şekilde niteliksel unsurlarla (kütüphane yönetimi, profesyonel personel istihdamı, güncel kaynak çeşitliliği ve öğretim programlarına paralel etkin kütüphane programları gibi) desteklenmesi, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirecek ve yaşam boyu öğrenme hedeflerine katkı sağlayacaktır.

MEB ve TÜİK verileri birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'deki okul kütüphaneleri sayısında son yıllarda önemli bir artış olduğu görülmekle birlikte, bu iki kurumun sunduğu veriler arasında bazı tutarsızlıklar dikkat çekmektedir. MEB'in verilerine göre, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak" Projesi kapsamında 16.361 yeni kütüphane kurulmuş ve toplamda 57.108 okulda kütüphane erişimi sağlanmıştır (MEB, 2021). Ancak TÜİK'in yayımladığı 2022 yılı istatistiklerinde, Türkiye genelindeki okul kütüphaneleri sayısının 47.654 olduğu belirtilmektedir (TÜİK, 2024). 2023 yılı verileri ise bu sayının 46.809'a gerilediğini göstermektedir. MEB verilerinde hedeflenen kapsamın daha geniş olduğu ve projelerin başlangıcında kurulum aşamalarının dikkate alındığı anlaşılmakla birlikte, TÜİK verileri kütüphanelerin fiili varlığını ve sürdürülebilirliğini daha net yansıtmaktadır. Bu durum, okul kütüphaneleri politikalarında yalnızca kurulum verilerine değil; kullanım, devamlılık ve faaliyet ölçütlerine dayalı bir izleme mekanizmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu veriler arasındaki farklılıktan yola çıkılarak, okul kütüphanelerinin yalnızca fiziksel olarak kurulmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda verilerinin ve performansının dikkatle takip edilerek sürdürülebilir kılınabileceği ve işlevselliklerinin artırılabilmesi söylenebilir. Fiziksel varlığının ötesinde, bir kütüphanenin eğitimde etkin rol üstlenebilmesi için içerik kalitesi, kaynak çeşitliliği, yönetim yapısı ve kullanıcıların kütüphane hizmetlerinden yararlanma düzeyi gibi niteliksel unsurlar büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, kütüphane politikalarının yalnızca nicel göstergelerle değil, kütüphanelerin öğrenme süreçlerine entegrasyonu ve pedagojik katkıları üzerinden de izlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmalar, okul kütüphanelerinin eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen, bilgi okuryazarlığını geliştiren ve üst düzey düşünme becerilerini besleyen mekanlar olması gerektiğini vurgulamaktadır (AASL, 2018). Ancak Türkiye'de okul kütüphaneleri kurulurken daha çok “sayı” odaklı bir yaklaşım benimsenmekte, içerik ve pedagojik işlev açısından yeterli bir standart oluşturulamamaktadır. Z-Kütüphane projeleri örneğinde de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kütüphane yönetimi ve bilgi okuryazarlığı konularında yeterince desteklenmediği; ayrıca okul kütüphanelerinin teknoloji ve dijital kaynak entegrasyonu açısından sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014) tarafından yürütülen *Zenginleştirilmiş Kütüphaneler Etki Analizi Araştırması* z-kütüphanelerin tasarım, kullanım ve yönetim boyutlarını kapsamlı bir şekilde incelemiş; uygulamada karşılaşılan sorunları belirleyerek çözüm önerileri sunmuştur. Bulgulara göre, bu kütüphanelerin eğitimsel potansiyellerini gerçekleştirmelerinin önünde çeşitli yapısal ve işlevsel engeller bulunmaktadır. En dikkat çekici sorunlar arasında, profesyonel ve tam zamanlı kütüphaneci eksikliği, koleksiyonların öğretim programlarıyla yetersiz düzeyde örtüşmesi, elektronik kaynak kullanımına ilişkin öğrenci yeterliklerinin düşüklüğü ve mekansal yetersizlikler yer almaktadır. Bunun yanı sıra, z-kütüphanelerin çoğunlukla yalnızca kitap okuma ve ders çalışma işleviyle sınırlı kalması, kültürel ve sosyal etkinliklerin yeterince yer bulamaması; tanıtım eksiklikleri ve erişim saatlerinin öğrenci beklentilerini karşılamaması gibi sorunlar öğrenci memnuniyetini azaltmaktadır. Araştırma, öğrencilerin yaklaşık %21'inin z-kütüphanelerden yeterince faydalanamadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, her okulda profesyonel bir kütüphanecinin görevlendirilmesi, koleksiyonların öğrenci ihtiyaçları ve müfredata dayalı olarak güncellenmesi, bilgi okuryazarlığına yönelik programların geliştirilmesi ve kütüphane tasarımının uluslararası standartlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi eserlerinin koleksiyona dahil edilmesi, velilerin sürece katılımının artırılması, sosyal etkileşime

uygun alanların oluşturulması ve engelli dostu uygulamaların yaygınlaştırılması gibi uygulamalarla z-kütüphanelerin işlevselliği artırılabilir. Tüm bu öneriler, z-kütüphanelerin sürdürülebilir, kapsayıcı ve etkili birer öğrenme ortamı olarak yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır (MEB DHGM, 2014).

Çakmak ve Eroğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Ankara ili Çankaya ilçesinde kurulan z-kütüphanelerin mevcut durumu incelenmiştir. Araştırma sonuçları, fiziksel alan standartlarının büyük ölçüde sağlandığını, ancak öğrenci yoğunluğuna bağlı olarak kullanım kapasitesinde farklılıklar oluştuğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kütüphanelerin işlevselliğinin okul yönetimi ve öğretmenlerin farkındalığıyla doğrudan ilişkili olduğu; buna karşın sürdürülebilirlik, koleksiyon geliştirme politikaları, ödünç verme sistemlerinde denetim eksiklikleri ve bilgi ve belge yönetimi uzmanı eksikliği gibi önemli sorunların var olduğu belirlenmiştir. Araştırma, z-kütüphanelerin yalnızca estetik bir yenilik değil, etkin yönetim, uzman personel desteği ve sürekli güncellenen içeriklerle işlevsel hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Çakmak & Eroğlu, 2020).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda 2004-2005 eğitim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını ne ölçüde desteklediğini inceleyen Asiye Şermin Dengiz (2006), okuma ve kütüphane kullanımının ağırlıklı olarak Türkçe dersinde yer bulduğunu, diğer derslerde ise eksik ve dengesiz bir biçimde ele alındığını tespit etmiştir. Dengiz'e göre, bu durum ilköğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanımı açısından yalnızca "kısmi" bir yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Dengiz, 2006).

Benzer şekilde, Bahar Güzel (2023) de okul kütüphanelerinde yürütülen derslerin standart bir müfredat ve kazanım listesine sahip olmamasını önemli bir eksiklik olarak değerlendirmektedir. Güzel'e göre, kütüphanecilerin her okulda kendi müfredatlarını bireysel çabalarıyla oluşturmak zorunda kalması, eğitim kalitesinde ciddi farklılıklara ve eşitsizliklere yol açmaktadır. Özellikle devlet okullarında sistematik bir kütüphane dersi uygulamasının bulunmaması, öğrencilerin kütüphane hizmetlerinden eşit düzeyde yararlanamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle, Güzel (2023), devlet okullarında formasyon almış, alan bilgisi güçlü ve istekli kütüphanecilerin istihdam edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Güzel, 2023, s. 114-115).

Eğitimde kapsayıcı ve nitelikli bir kütüphane hizmetinin sağlanabilmesi için Güzel (2023), çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Buna göre, tüm eğitim kademelerinde çağdaş donanıma sahip okul kütüphaneleri kurulmalı; bu kütüphaneler hem basılı hem de dijital kaynaklarla desteklenmeli ve gerektiğinde topluma da hizmet verecek şekilde yapılandırılmalıdır. Ayrıca yalnızca alanında eğitim almış uzman kütüphanecilerin istihdam edilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul kütüphanelerine özgü bir dersin tanımlanması ve bu ders için tüm eğitim düzeylerini kapsayan sarmal bir müfredatın oluşturulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, kütüphanelerde disiplinlerarası çalışmaların yürütülebileceği atölyelerin kurulması; kütüphanecilik eğitiminde okul kütüphaneciliğine yönelik uzmanlaşma yollarının açılması ve pedagojik formasyon eğitiminin zorunlu hâle getirilmesi önerilmektedir. Öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin sistematik biçimde geliştirilmesi ve kütüphaneciler arasında güçlü bir mesleki iletişim ağı kurulması da, önerilen diğer önemli adımlar arasında yer almaktadır (Güzel, 2023, s. 115-117).

Benzer şekilde, Karabulut (2023) da okul kütüphanelerinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik gelişimine doğrudan ve dolaylı biçimde önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Yürüttüğü araştırmada, erken yaşta nitelikli bir okul kütüphanesiyle karşılaşan öğrencilerin bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerinde daha yüksek akademik başarı gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca, okul kütüphaneleri ile öğretmenler arasında kurulan sürekli işbirliğinin, hem kütüphane hizmetlerinin etkinliğini hem de akademik programların başarısını artırdığı belirlenmiştir. Araştırmada, basılı ve dijital kaynak eksikliklerinin okul kütüphanelerinin işlevselliğini sınırladığı; buna karşılık, planlı ve düzenli etkinliklerin öğrenci katılımını ve akademik başarıyı anlamlı biçimde desteklediği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, etkinlik odaklı ve işlevsel okul kütüphanelerinin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerileri ve akademik performansları üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir (Karabulut, 2023).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgi kaynakları sunan mekânlar olmaktan çıkarak, öğrencilerin aktif bilgi üretimine ve anlam inşası süreçlerine destek veren öğrenme ortamlarına dönüşmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, okul kütüphanelerinin fiziksel varlıklarının yanı sıra, öğrenen topluluklar oluşturması, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden etkinlikler sunması ve dijital bilgi okuryazarlığını geliştirecek programlar üretmesi temel öncelikler arasında yer almalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye’de okul kütüphaneleri, uzun yıllardır eğitim politikalarının gündeminde yer almakla birlikte, nitelikli ve sürdürülebilir bir okul kütüphaneciliği modeline ulaşma konusunda halen ciddi yapısal ve işlevsel sorunlarla karşı karşıyadır. Tarihsel süreçte yönetmelik değişiklikleri, şûra kararları ve çeşitli projelerle okul kütüphanelerinin fiziksel varlığı artırılmaya çalışılmış; son yıllarda Z-Kütüphane ve "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak" gibi girişimlerle bu çaba daha görünür hâle gelmiştir. Ancak TÜİK ve MEB verileri arasındaki sayısal tutarsızlıklar, bu alanda yalnızca nicel artışa odaklanıldığı, sürdürülebilirlik, kullanım ve etkililik gibi nitel unsurların ise yeterince dikkate alınmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Araştırmalar, okul kütüphanelerinin yalnızca kitap deposu olarak değil; öğrencilerin bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, araştırma becerileri ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirecek aktif öğrenme merkezleri olarak tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, profesyonel kütüphaneci istihdamı, kütüphane odaklı öğretim programları, sürekli içerik güncellemesi ve pedagojik işlev odaklı kütüphane tasarımları temel gereklilikler arasında yer almaktadır. Türkiye’nin ulusal eğitim hedefleri ve uluslararası standartlara uyum süreci dikkate alındığında, okul kütüphanelerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışını destekleyen, öğrenci merkezli ve çok yönlü öğrenme ortamları olarak yeniden yapılandırılması kaçınılmaz bir ihtiyaçtır.

3.3. Okul Kütüphanesi Standartları

Günümüz eğitim sistemlerinde bilgiye erişim, araştırma yapma ve öğrenme süreçlerini destekleme işlevleri giderek daha fazla önem kazanan okul kütüphaneleri, etkili ve sürdürülebilir hizmet sunumu için belirli standartlara sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme gibi temel 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol üstlenen bu öğrenme ortamlarının, fiziksel donanım, koleksiyon geliştirme, hizmet sunumu ve insan kaynakları gibi temel alanlarda ulusal ve uluslararası standartlara uygun olarak yapılandırılması kaçınılmazdır. Bu durum, yalnızca bilgiye erişimi kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretim programlarıyla bütünleşen, öğrenci merkezli ve pedagojik hedefleri destekleyen bir kütüphane hizmet modelinin benimsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda bu bölümde Türkiye’de OKD tarafından hazırlanan standartlar ve Amerika’da AASL tarafından oluşturulan standartlar ele alınacaktır.

3.3.1. Türkiye’de Okul Kütüphanesi Standartları

Türkiye’de OKD’nin girişimiyle 2012 yılında okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanarak yönetim, hizmet, fiziki şartlar, koleksiyon ve teknoloji başlıklarında standartlar yayımlanmıştır. Standartlar aracılığıyla okul kütüphanelerinin bilgiye erişimi kolaylaştıran, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğrenmeyi destekleyen dinamik öğrenme ortamları olma özellikleri vurgulanmıştır. Ayrıca, bu dönüşümün sağlanabilmesi için okul kütüphanelerinde nitelikli personel istihdamı, güncel kaynakların temini ve öğretim programlarıyla bütünleşik hizmet sunulması gerektiği belirtilmiştir. Bu çerçevede standartlar, okul kütüphanelerinin eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmasını önermektedir. Bu bağlamda hazırlanan standartlar MEB başta olmak üzere tüm ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşılmıştır (OKD, 2012).

OKD’nin yayımladığı ilke ve standartlar aşağıdaki gibidir:

Yönetim İlke ve Standartları’na göre, okul kütüphanelerinin etkin ve sürdürülebilir bir şekilde işleyebilmesi için net ve uygulanabilir bir yazılı politika oluşturulması gerekmektedir. Bu politika; kütüphanenin amaç, işlev ve görevlerini tanımlamalı; kısa, açık ifadelerle hazırlanmalı, kütüphaneci tarafından oluşturularak okul yönetimi tarafından onaylanmalıdır. Ayrıca, kütüphane personelinin görev, yetki ve sorumlulukları politika ve organizasyon şemasıyla birlikte belirlenmeli; performans değerlendirme kriterleri tanımlanarak her yıl üst yönetime rapor sunulmalıdır. Kullanıcı hizmetleri, teknik hizmetler ve kullanıcı eğitimi gibi alanlara dair yönergelerin kütüphaneci tarafından hazırlanıp yönetim onayı ile öğrenci ve veliye ulaşması gerektiği; kütüphane kurallarının okulun diğer resmi belgelerinde de yer alması ve MEB yönetmeliğinin işlevsel hale getirilip güncellenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bütçe açısından, kütüphanenin yıllık okul bütçesi içinde ayrı, sürdürülebilir ve işlem hacmini sorunsuz karşılayabilecek düzeyde yer alması önerilmiştir. Özellikle kamu okullarında bu bütçenin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, özel kurumlarda ise öğrenci başına yapılan harcamanın %3–5 arasında planlanması önerilmiştir. Standartlara göre, her okulda dört yıllık lisans düzeyinde eğitim almış kütüphanecinin görev yapması zorunlu tutulmalı ve mesleki unvanların standartlaştırılması sağlanmalıdır. Bu kapsamda, kütüphanecilik lisans programından mezun olan personelin “kütüphaneci” unvanını taşıması, pedagojik formasyon edinmiş ve lisansüstü düzeyde uzmanlaşmış olanların ise “uzman kütüphaneci” olarak tanımlanması önerilmektedir. Bu ayırım, okul kütüphanelerinin profesyonel kimliğini güçlendirmek ve meslekî yeterliliklerin tanınmasını sağlamak açısından önemli bir adımdır.

Standartlarda ayrıca okul kütüphanecilerinin idari kadroda değil, akademik kadroda görevlendirilmesi önerilmiştir (OKD, 2012a).

Hizmet İlke ve Standartları'nda ise okul kütüphanelerinin etkili, etik ve kullanıcı odaklı hizmetler sunması için kapsamlı çerçeve oluşturulmuştur. Etik ilkeler kapsamında her kullanıcının – öğrenci, öğretmen, veli ya da personel fark etmeksizin – bilgiye erişim hakkı vurgulanmakta, bilgi ve teknolojiyi etik kurallara uygun kullanma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır. Bilgi okuryazarlığı standartları çerçevesinde, kullanıcıların bilgi gereksinimini tanımlaması, kaliteli kaynak araması, bunları sentezleyip değerlendirmesi desteklenmelidir. Aynı zamanda her okulda yazılı ödev yönergesinin hazırlanarak akademik dürüstlük ölçütlerinin (örneğin atıf, kaynak gösterme gibi) sistematik şekilde uygulanması ve denetlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu düzenlemeler, okul kütüphanelerinin sadece bilgi sunan pasif mekanlar olmaktan çıkarak öğrenme sürecinin aktif ve entegre bir parçası haline gelmesini sağlamaktadır (OKD, 2012b).

Fiziki İlke ve Standartlar'da ise, okul kütüphanelerinin öğrenmeyi destekleyen, erişilebilir ve güvenli mekanlar olması gerektiği temel ilke olarak belirtilmektedir. Bu doğrultuda, kütüphane mekanı eğitim-öğretim çalışmalarını destekleyecek biçimde planlanmalı; bireysel sessiz çalışma, grup etkinlikleri gibi çok amaçlı işlevsel bölümler oluşturulmalıdır. Ergonomi açısından, aydınlatma, havalandırma, ses yalıtımı ve mobilya seçimi öğrenme sürecini destekleyecek biçimde dikkatle planlanmalı; kütüphane ortamı, öğrencilerin merak, yaratıcılık ve düşünme becerilerini teşvik eden ve güvenli bir yapıda olmalıdır. Donanım boyutunda ise öğrenci sayısına uygun sayıda bilgisayar, internet erişimi, görsel-işitsel araçların sergilenmesine ve kullanılmasına uygun araç ve gereç bulunmalıdır (OKD, 2012c).

Koleksiyon İlke ve Standartları'na göre, okul kütüphanelerinde koleksiyon geliştirme süreci sistematik, ihtiyaç temelli ve pedagojik hedeflerle uyumlu şekilde yürütülmelidir. Her okul kütüphanesinde, Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerine uygun olarak hazırlanmış yazılı bir koleksiyon geliştirme politikası bulunmalı; bu politika, kütüphaneci, yönetici ve öğretmenlerin işbirliğiyle oluşturulmalıdır. Koleksiyonun kapsamı, öğretim programı, okulun sosyal-kültürel yapısı ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmeli; kullanıcı görüşleri düzenli olarak değerlendirilerek çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkesi gözetilmelidir. Koleksiyonlar, yalnızca basılı materyallerle sınırlı olmamalı; ansiklopediler, sözlükler, başvuru kaynakları, bilimsel ve edebi eserler, süreli yayınlar, sesli-görsel materyaller, eğitici oyunlar ve elektronik

kaynaklar (e-kitaplar, veri tabanları vb.) gibi zengin içeriklere yer verilmelidir. Ayrıca öğrenci sayısına göre koleksiyonun büyüklüğüne ilişkin nicel standartlar da belirlenmiştir. Örneğin 300’den az öğrencisi olan okullarda en az 5.000 kaynak bulundurulması önerilirken, bu sayı 1.000’in üzerindeki okullarda ideal düzeyde 20.000’i aşmalıdır. Koleksiyonda öğrenci başına 15–20 kitap/e-kitap düşmesi hedeflenmeli; her yıl koleksiyonun %10–20’si güncellenerek ayıklama işlemleri gerçekleştirilmelidir. Materyal seçiminde güncellik, içerik kalitesi, hedef yaş grubuna uygunluk, fiziksel ve estetik nitelikler ile bütçe uyumu dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda ayıklama süreci de belirli ölçütlere dayanmalı; hasar görmüş, güncelliğini yitirmiş ya da pedagojik açıdan yetersiz kaynaklar sistemli biçimde koleksiyondan çıkarılmalıdır. Tüm bu standartlar, okul kütüphanelerini yalnızca bilgi sunan birimler olmaktan çıkararak, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, müfredatla entegre, kültürel ve bilişsel gelişimi teşvik eden merkezi öğrenme ortamları haline getirmeyi amaçlamaktadır (OKD, 2012d).

Teknoloji İlke ve Standartları’nda okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu dijital altyapılarla donatılması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul kütüphanelerinde çağın gerekliliklerine uygun bir otomasyon sistemi kurulmalı ve niteleme alanları MARC21, Dublin Core, RDA gibi uluslararası standartlarla uyumlu olmalıdır. Donanım ve yazılım bileşenleri “minimum” ve “yeterli” düzeyler olmak üzere iki düzeyde tanımlanmıştır. Minimum düzeyde; sunucu, ağ bağlantısı, tarama istasyonları, her personele bir bilgisayar, 100 öğrenciye bir bilgisayar, temel web sayfası, barkod okuyucu, fotokopi ve yazıcı gibi ekipmanlar ile ödünç verme, kataloglama ve raporlama işlemlerini içeren bir otomasyon yazılımı bulunmalıdır. Yeterli düzeyde ise bunlara ek olarak akıllı tahta, çevrimiçi katalog, renkli lazer yazıcı, dizüstü bilgisayar, tablet, e-kitap okuyucu ve mobil uygulamalar önerilmektedir. Kütüphanelerin ayrıca kullanıcı dostu, tanıtım, personel, çalışma saatleri ve katalog bilgilerini içeren bir web sayfasına sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Tüm bu teknolojik altyapının etik bilgi kullanımı temelinde yapılandırılması önem arz etmekte; okul kütüphanecisi, bu sürece rehberlik ederek kullanıcıların dijital kaynakları sorumlu şekilde kullanmasını sağlamalıdır. Ayrıca, kullanılan veri tabanlarının müfredatla uyumlu ve kullanıcı profiline uygun olması, sistemlerin okul yönetim sistemi ve öğrenme portalları ile entegre çalışması, bilgi işlem birimleriyle işbirliği içinde planlanması gerekmektedir (OKD, 2012e).

Sonuç olarak, OKD tarafından yayımlanan ilke ve standartlar, Türkiye’deki okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu, öğrenci merkezli ve pedagojik hedeflerle bütünleşik öğrenme ortamları olarak yeniden yapılandırılması için önemli belgelerdir. Bu standartlar, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgiye erişim alanları olmasının ötesine geçerek;

öğrenme, öğretme, araştırma, bilgi okuryazarlığı ve dijital yeterlilik gelişimi gibi çok boyutlu işlevler üstlenmesini hedeflemiştir. Yönetimden hizmet sunumuna, fiziki mekandan koleksiyon geliştirmeye ve teknolojik altyapıya kadar her boyutta getirilen somut ölçütler, Türkiye’de okul kütüphanelerinin profesyonel, sürdürülebilir ve kalite odaklı bir yapıya kavuşturulması açısından önemli bir referans çerçevesi sunmaktadır. Bu standartların, çağdaş eğitsel ihtiyaçlar gözetilerek güncellenmesi ve MEB politikalarıyla uyumlu şekilde uygulamaya geçirilmesi, okul kütüphanelerinin eğitim sisteminin ayrılmaz ve etkin bir parçası haline gelmesi yönünde kritik bir adım olarak değerlendirilebilir.

3.3.2. AASL Ulusal Okul Kütüphanesi Standartları

Okul kütüphaneleri, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak, öğrenci başarısını desteklemek ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla çeşitli dönemlerde farklı işlevler üstlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde okul kütüphanelerinin yapılandırılması ve mesleki standartlara kavuşturulması çalışmaları, yaklaşık bir asırlık köklü bir geçmişe sahiptir. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği’nin (American Association of School Librarians, AASL) yayınladığı standartlar, yalnızca kütüphanelerin fiziksel organizasyonuna değil, aynı zamanda okul kütüphanecilerinin eğitsel rollerine ve öğrenme topluluklarındaki işlevlerine de yön vermiştir.

AASL, okul kütüphanelerinin öğrenme süreçlerindeki rolünü yeniden tanımlamak amacıyla rehber niteliğinde belgeler yayınlamıştır. Bu belgeleri çağın eğitsel ihtiyaçlarına göre sürekli olarak güncellemiştir. 1988 ve 1998 yıllarında yayımlanan *Information Power* belgeleri bilgiye erişimi ve rehberliği öne çıkarırken, 2007 yılında yayımlanan *Standards for the 21st-Century Learner* ile öğrenme süreçlerine aktif katılım, bilgi üretimi ve yaşam boyu öğrenme kavramları vurgulanmıştır. 2018 yılında yayımlanan *National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries*, bu dönüşümü daha ileriye taşıyarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan bir çerçeve sunmuştur. Altı ortak temel (sorgulamak, dahil olmak, işbirliği yapmak, düzenlemek, keşfetmek ve katılım göstermek) etrafında şekillenen bu standartlar, öğrencilerin bilgiyle aktif ve yaratıcı etkileşim kurmalarını ve öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmelerini desteklemektedir (AASL, 2018, s. 5).

Bu bölümde Amerikan okul kütüphaneciliğinde standartların tarihsel gelişimi incelenecektir.

3.3.2.1 Amerikan Okul Kütüphaneciliğinde Standartların Doğuşu (1920-1945)

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul kütüphanelerinde standartlaşmaya yönelik ilk çalışmalar 1920'li yıllarda başlamıştır. 1920 yılında yayımlanan *Farklı Büyüklükteki Ortaokullar İçin Standart Kütüphane Organizasyonu ve Donanımı* ve 1925 yılında yayımlanan *İlköğretim Okul Kütüphanesi Standartları*, okul kütüphanelerinin yapısal ve işlevsel düzenlemelerine öncülük etmiştir. Bu belgelerde Casper Carl Certain, ilk ve ortaöğretim düzeyinde kütüphanelerin sahip olması gereken fiziksel koşulları ve kütüphanecilerin sağlaması gereken hizmetleri ayrıntılı biçimde tanımlamıştır (Certain, 1920 & Certain, 1925).

Bu ilk standartların en önemli özelliklerinden biri, okul kütüphanecilerine salt bir materyal yöneticisi rolü değil, aynı zamanda öğretim sürecinin etkin bir destekleyicisi rolünün de verilmiş olmasıdır. Certain Standartları, okul kütüphanelerini yüksek kaliteli öğretim ve öğrenci katılımı açısından merkezi bir konuma yerleştirmiştir. (Elkins, 2014'ten aktaran AASL, 2018, s. 4).

1945 yılı itibariyle, Birleşmiş Milletler bünyesinde yürütülen çalışmaların da etkisiyle, okul akreditasyonu ve kalite güvencesi konusunda ulusal ölçekte yeni standartların geliştirilmesine öncülük edilmiştir. *Bugün ve Yarın İçin Okul Kütüphaneleri: İşlevleri ve Standartları* başlıklı çalışmada ilkökul ve ortaokul kütüphanelerine ilişkin standartlar birlikte ele alınmış, okul kütüphanecilerinin müfredat geliştirme, okuma becerilerini destekleme ve telafi eğitimlerine katkı sağlama gibi işlevleri vurgulanmıştır (AASL, 2018, s. 4).

3.3.2.2 Multimedya ve Medya Merkezi Yaklaşımı (1960-1975)

1960'lı yıllar, eğitimde multimedya kaynakların kullanımının yaygınlaştığı bir dönem olmuştur. Bu gelişme, okul kütüphanelerinin sadece basılı kaynakları barındıran mekanlar olmaktan çıkarak, farklı türde bilgi ve iletişim araçlarını da içeren ve hizmetler sunan birer "medya merkezi"ne dönüşmesine yol açmıştır. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) tarafından 1960 yılında yayımlanan *Okul Kütüphanesi Programları İçin Standartlar*, bu değişimi resmi düzeyde kabul eden ilk belge olmuştur. Bu standartta, okul kütüphanelerinin artık yalnızca kitap ve süreli yayın koleksiyonları değil; film şeritleri, ses kasetleri ve diğer görsel-işitsel materyaller gibi multimedya kaynakları da sunması gerektiği vurgulanmıştır (AASL, 2018, s. 4). Bu gelişme üzerine Amerika'da okul kütüphanelerini ayağa kaldırmak için 1963'te *KNAPP Okul Kütüphaneleri Projesi* başlatılmıştır (Oğuz, 1988). *KNAPP Okul Kütüphaneleri Projesi direktörü* Sullivan (1963), bu projeye yönelik en önemli itici güçlerden

birinin *Okul Kütüphane Programları İçin Standartlar* olduğunu belirtmiştir. Bu belge, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okul kütüphaneleri için nicel ve nitel standartları tanımlayan kapsamlı bir referans metni olarak değerlendirilmektedir. Standartlara yönelik öneriler hızlı ve olumlu şekilde kabul görmüş olsa da, uygulama süreci beklendiği üzere daha yavaş ilerlemiştir. Standartların yayımlanmasını izleyen iki yıl içerisinde, başarılı okul kütüphane programlarının yerinde gözlemlenebileceği örnek kütüphanelerin oluşturulmasına duyulan ihtiyaç açıkça ortaya çıkmıştır. Ayrıca, nitelikli bir kütüphane programının okulun öğretim sürecine etkisini gösterecek somut kanıtlar elde etme gerekliliği de belirginleşmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, Knapp Okul Kütüphaneleri Projesi'nin başlatıldığı ifade edilmektedir (Sullivan, 1963, s. 172).

Bu gelişmeleri takiben, American Library Association (ALA) tarafından 1969 yılında yayımlanan *Standards for School Media Programs*, okul kütüphanelerini resmen "okul medya merkezleri" olarak tanımlamıştır. Bu yeni tanım, okul kütüphanecilerinin rollerinin genişlemesini de beraberinde getirmiştir. Kütüphaneciler artık yalnızca bilgi kaynaklarının yöneticileri değil, aynı zamanda:

- Öğrencilerin dinleme, izleme ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan eğitimciler,
- Öğretmenlere medya tasarımı ve üretimi konusunda destek sağlayan danışmanlar,
- Eğitim programlarına alternatif öğrenme yöntemleri eklemekte aktif rol alan partnerler olarak konumlandırılmıştır (AASL, 1969'dan aktaran AASL, 2018, s. 4).

1960 ve 1970'li yıllarda yaşanan sosyal ve demografik değişimler, ulusal eğitim politikalarını tüm öğrenciler için daha kapsayıcı programlar geliştirmeye yöneltmiştir. Bu dönemde eğitime eşit erişimi sağlama çabaları, okul kütüphanelerinin işlevlerini ve okul kütüphanecilerinin rollerini yeniden tanımlamaya zemin hazırlamıştır. Bu çerçevede yayımlanan *Media Programları: Bölge ve Okul* (AASL & Association for Educational Communications and Technology [AECT], 1975, s. 13), okul kütüphanecisinin temel görevlerinden birini, kullanıcılarına medya üretimi ve enformasyon kullanımı yoluyla düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırmak olarak belirlemiştir (AASL, 2018, s. 5). Söz konusu programla birlikte, okul kütüphanecilerinden yalnızca bilgi kaynaklarına erişim sağlamaları değil; aynı zamanda kütüphane programını okulun genel eğitim programına dahil etmeleri ve yürüttükleri eğitim faaliyetlerinin etkinliğini sistematik olarak değerlendirmeleri beklenmiştir (Elkins, 2014'ten aktaran AASL, 2018, s. 5). Bununla birlikte, okul

kütüphanecilerinin öğretmenlerle işbirliği yaparak müfredat geliştirme süreçlerine katılmaları, öğretim tasarımı çalışmalarında aktif rol almaları ve alternatif öğrenme yöntemlerinin oluşturulmasına destek vermeleri de yeni beklentiler arasında yer almıştır (AASL & AECT, 1975, s. 55'ten aktaran AASL, 2018, s. 5).

Bu dönemde okul kütüphanelerinin multimedya merkezlerine dönüşmesi, hem öğrenme ortamlarının çeşitlenmesini sağlamış hem de okul kütüphanecilerinin öğretim süreçlerindeki etkinliklerini artırmıştır. Öğrenci merkezli, çoklu öğrenme yollarını destekleyen bir kütüphane anlayışı bu dönemde filizlenmiştir. Bu standartlar, okul kütüphanecilerini yalnızca destekleyici birer figür olmaktan çıkarıp, eğitim süreçlerinin tasarımında ve uygulanmasında stratejik aktörler hâline getirmiştir.

3.3.2.3 Enformasyon Çağı ve Dijitalleşme (1980-1990)

1980'li yıllar, bilgi teknolojilerinin eğitim alanında hızla yaygınlaştığı ve bilginin güç olarak kabul edilmeye başlandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde gelişen bilgisayar teknolojileri, okul kütüphanelerinin işlev ve rollerinde köklü değişimlere yol açmıştır. Artık yalnızca basılı veya görsel-işitsel materyaller değil, dijital bilginin erişimi ve yönetimi de okul kütüphanelerinin temel işlevleri arasına girmiştir (AASL, 2018, s. 5).

Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) ve Eğitim İletişim ve Teknoloji Derneği (AECT) tarafından 1988 yılında yayımlanan *Enformasyon Gücü: Okul Medya Programları İçin Rehber* (AASL & AECT, 1988) belgesi, bu yeni dönemin ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazırlanmıştır. Bu standartlar serisi, okul kütüphanecilerine üç temel rol tanımlamıştır:

- **Enformasyon Uzmanı:** Bilginin bulunması, değerlendirilmesi ve kullanılması konusunda uzmanlık sağlamak,
- **Eğitimci:** Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmek ve öğretmenlerle işbirliği yapmak,
- **Eğitim Danışmanı:** Okulun genel eğitim programına bilgi okuryazarlığı ve medya kullanımı perspektifinden katkı sunmak (AASL, 2018, s. 5-6).

Bu dönemde okul kütüphanelerinin odak noktası, yalnızca kaynakların temin edilmesi değil; aynı zamanda kullanıcıların bu kaynaklardan etkin şekilde yararlanabilmelerinin

sağlanması olmuştur. Enformasyon okuryazarlığı kavramı ilk defa bu kadar güçlü bir şekilde okul kütüphaneleri bağlamında vurgulanmıştır (AASL, 2018, s. 6).

Enformasyon Gücü standartları, okul kütüphaneciliğini pasif bilgi saklayıcılığı rolünden çıkararak, bilgiye erişim ve kullanım becerilerini öğreten aktif bir öğrenme liderliği rolüne taşımıştır. Bu değişim, kütüphaneleri 21. yüzyıl eğitiminde merkezi bir konuma hazırlayan en önemli adımlardan biri olmuştur.

3.3.2.4. 21. Yüzyıla Doğru: Bilgiye Küresel Erişim (1990-2010)

1990'lı yıllarda internet teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, okul kütüphanelerinin rolünde ve işleyişinde önemli bir dönüşüm başlatmıştır. Kullanıcıların küresel ölçekte bilgiye erişim olanaklarının artmasıyla birlikte, okul kütüphanelerinin geleneksel hizmet anlayışı yerini bilgi yönetimi ve öğrenme destek sistemlerine bırakmıştır (AASL, 2018, s. 6).

Bu dönemin önemli belgelerinden biri, Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) ve Eğitim İletişim ve Teknoloji Derneği (AECT) tarafından 1998 yılında yayımlanan *Enformasyon Gücü: Öğrenme İçin İşbirliği Geliştirme* (AASL & AECT, 1998) standardıdır. Bu belge okul kütüphanecilerinin rollerini genişletmiş ve ilk kez dört temel rol tanımlamıştır:

- **Öğretmen,**
- **Eğitim Partneri,**
- **Enformasyon Uzmanı,**
- **Program Yöneticisi** (AASL, 2018, s. 6).

Bu yeni yaklaşım, okul kütüphaneciliğinde bir kırılma noktası oluşturmuştur. Önceki standartlarda daha çok kaynak temin oranları (örneğin öğrenci başına kitap sayısı gibi) ölçülürken, *Enformasyon Gücü 2* ile birlikte okul kütüphaneciliğinin niteliği, öğrenme süreçlerine sunduğu katkı ve öğrencilerin enformasyon okuryazarlığı düzeyleri gibi daha soyut ve pedagojik kriterler üzerinden değerlendirilmeye başlanmıştır.

Ayrıca bu standartlar, okul kütüphanelerini bilgiye erişim merkezleri olmanın ötesine taşıyarak, öğrencilerin bilgi üretimine aktif katılımını destekleyen merkezler olarak tanımlamıştır. Okul kütüphanecilerinden öğretmenlerle işbirliği içinde ders planları

geliştirmeleri, araştırma projeleri tasarlamaları ve öğrencilere bağımsız öğrenme becerileri kazandırmaları beklenmiştir.

1990'lı yıllarda internetin bilgiye erişimi kolaylaştırması, okul kütüphanelerinin pedagojik sorumluluklarını derinleştirmiştir. Bu dönemde okul kütüphanecileri, öğrencilerin sadece bilgi tüketicileri değil, aynı zamanda bilgi üreticileri hâline gelmelerine aracılık eden liderler olarak konumlanmıştır.

AASL 2006 yılı stratejik planı doğrultusunda, 2007 ve 2009'da öğrenme standartlarını ve program rehberlerini üç parça halinde yayınlamıştır. 2007'de ortak inançları ve öğrenci öğrenme standartlarını içeren *21. Yüzyılın Öğrenenleri İçin Standartlar* adlı ayrı bir belge yayınlamıştır. Okumanın merkezi rolünden eğitimde eşitlikten çeşitliliğe kadar dokuz ortak inanç temel kavramlara eklenmiştir. Bu ortak inançlar öğrenenlerin becerileri, sorumlulukları, eğilimleri, öz-değerlendirme stratejilerine odaklanan standartların felsefi temelini oluşturmuştur (Johns, 2008'den aktaran AASL, 2018, s. 6-7).

2009'da ise AASL, *Öğrenenleri Güçlendirmek: Okul Kütüphanesi Programları İçin Rehber*'i yayınlamıştır. Bu rehberde okul kütüphanecilerinin eğitim partnerleri, enformasyon uzmanı, lider, öğretmen ve program yöneticisi olarak rolleri genişletilmiştir. Bu doküman okul kütüphanelerini ve programlarını değişen okul kütüphanesi atmosferinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirmiş ve AASL'in 2007'de yayınladığı *21. Yüzyılın Öğrenenleri İçin Standartlar*'ın yanısıra 2009'da yayınlanan *21. Yüzyılın İşbaşında Öğrenenleri İçin Standartlar* (Standards for the 21st-Century Learner in Action) tarafından da desteklenmiştir. *21. Yüzyılın İşbaşında Öğrenenleri İçin Standartlar*'ın amacı *21. Yüzyılın Öğrenenleri İçin Standartlar*'da tanımlanan beceriler, eğilimler, sorumluluklar ve öz-değerlendirme stratejilerinin birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektir. Kütüphanecilerin öğrenme standartlarını hayata geçirebilecekleri örnekler ve değerlendirmeler sunmuştur. Okul kütüphaneciliği, çalışmalarını düzenli olarak toplumsal, sosyal ve eğitsel değişime senkronize eden bir meslektir. AASL'nin öğrenen, okul kütüphanecisi ve okul kütüphanesi standartlarının sürekli değerlendirilmesi, gözden geçirilmesi ve modellenmesi hem AASL hem de meslek için kritik öneme sahiptir. AASL tarafından yayınlanan standartlar ve rehberler, ulusal okul kütüphanesi standartlarının bu yeni versiyonu güçlü bir tarih üzerine inşa edilen güncel, dönüştürücü ve okul kütüphanecilerinin ve okul kütüphanelerinin eğitim çevresindeki yeniden tasarlanan rolünü yansıtır niteliktedir (AASL, 2018, s. 7).

Tablo 6: AASL Standartları Tarihsel Gelişim Tablosu

Dönem	Anahtar Gelişme	Okul Kütüphanecisinin Rolü
1920–1945	İlk standartlar: Eğitsel işlevler tanımlandı	Kaynak sağlayıcı ve eğitim destekçisi
1960–1975	Medya merkezlerine dönüşüm	Multimedya destekçisi ve medya üretim danışmanı
1980–1990	Bilgi teknolojileri ve enformasyon uzmanlığı	Enformasyon uzmanı ve öğretim danışmanı
1990–2000	İnternetin etkisi: Bilgi üretimi ve işbirliği	Eğitim partneri ve program yöneticisi
2000–2018	21. yüzyıl yetkinlikleri ve yaşam boyu öğrenme	Öğrenme lideri, bilgi yöneticisi, eğitim lideri
2018 ve sonrası	Öğrenen merkezli standartlar	Kişiselleştirilmiş öğrenme rehberi

3.3.2.5. 2018 AASL Standartları: Yeniden Yapılandırma

2018 yılında Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL), değişen eğitim dinamiklerine uyum sağlamak amacıyla okul kütüphaneciliği alanındaki standartlarını kapsamlı bir biçimde güncellemiştir. "National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries" başlıklı bu yeni standartlar, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi, yaşam boyu öğrenme becerilerini ve çoklu okuryazarlıkları merkeze alan bir çerçeve sunmuştur. Yeni standartların hazırlanması süreci, 2015 yılında başlatılan kapsamlı bir araştırma ve değerlendirme çalışmasıyla başlamıştır. Profesyonel araştırma şirketleriyle işbirliği yapılarak yürütülen anketler ve odak grup çalışmaları sonucunda, önceki standartların değerli bulunmasına rağmen eğitimciler tarafından kullanım oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, 2018 standartlarının daha açık, uygulanabilir ve kullanıcı dostu bir dil ile hazırlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca, “rehber” teriminin yerine “standart” terimi tercih edilerek, belgelerin eğitim süreçlerindeki bağlayıcılığının ve öneminin vurgulanması amaçlanmıştır. Yeni standartlar, eğitim ekosistemindeki dört temel aktör etrafında yapılandırılmıştır: Öğrenen (Learner), Okul Kütüphanecisi (School Librarian), Okul Kütüphanesi (School Library), Eğitimci (Educator). Bu çalışmada, “öğrenci” yerine “öğrenen” terimi tercih edilerek bireyin öğrenme sürecindeki etkin ve öznel rolüne vurgu yapılmıştır. “Okul kütüphanecisi” ifadesi ise [medya uzmanı gibi] farklı unvanları kapsayacak şekilde bütüncül bir anlamda kullanılmıştır. “Okul kütüphanesi” kavramı yalnızca program temelli bir

yapı olarak değil, aynı zamanda öğrenme çevresinin merkezinde yer alan dinamik bir alan olarak ele alınmıştır. “Eğitimci” kavramı ise öğrenenin hem okul içinde hem de dışında gelişimini destekleyen tüm profesyonel rolleri içerecek şekilde geniş bir çerçevede kullanılmıştır. Bu biçimde tutarlı bir terminoloji tercih edilmesi, okul kütüphanelerinin eğitim sürecine bütüncül ve işlevsel bir şekilde entegre edilmesini desteklemektedir (AASL, 2018, s. 9-10).

2018 AASL standartlarının merkezinde "**öğrenen**" kavramı yer almaktadır. Standartlarda öğrenenler, bilgiye erişen, bilgi üreten ve yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen bireyler olarak ele alınmıştır. Öğrenme süreçleri, dört bilgi alanı (domain) çerçevesinde yapılandırılmıştır:

- **Düşünme (Think):** Bilişsel süreçlerin desteklenmesi,
- **Yaratma (Create):** Üretken öğrenme deneyimlerinin teşvik edilmesi,
- **Paylaşma (Share):** İşbirliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi,
- **Gelişme (Grow):** Yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişimin desteklenmesi

Bu bilgi alanları hem bilişsel, hem duyuşsal, hem de psikomotor gelişimi destekleyerek öğrenmenin çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır (AASL, 2018, s. 12-15).

Yeni standartlar, **okul kütüphanecisinin rolünü** yalnızca kaynak sağlayıcı olmaktan çıkararak, çok katmanlı bir öğrenme liderliği rolüyle aşağıdaki gibi yeniden tanımlamıştır:

- Lider (Leader)
- Eğitim Ortağı (Instructional Partner)
- Öğretmen (Teacher)
- Bilgi Uzmanı (Information Specialist)
- Program Yöneticisi (Program Administrator)

Okul kütüphanecileri, bu roller aracılığıyla öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine rehberlik etmekte; bilgi üretimini, yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel sorgulamayı destekleyen etkin öğrenme ortamları tasarlamaktadırlar. (AASL, 2018, s. 15).

Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) tarafından geliştirilen standartlar, doğrudan bir öğretim programı olarak tasarlanmamıştır. Bunun yerine, yerel ihtiyaçlar ve öncelikler doğrultusunda oluşturulacak öğretim programlarına rehberlik edecek esnek bir yapı sunmayı amaçlamaktadır. Bu standartlar, kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerini destekleyecek

şekilde hem bireysel gelişimi hem de kurumsal ilerlemeyi teşvik edecek araçlar olarak kullanılabilir. Standartlar, öğrenenler ve kütüphaneciler tarafından belirli yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla modüler bir yapıda kullanılacak şekilde tasarlanmıştır. Kullanıcılar standartlara herhangi bir bilgi alanından başlayarak ilerleyebilir; örneğin, düşünme aşamasındaki yetkinlikler tamamlandıktan sonra yaratma, paylaşma ve gelişme bilgi alanlarına geçiş yapabilirler (AASL, 2018, s. 17).

AASL standartları şu temel bileşenlerden oluşmaktadır:

- **Ortak Temeller (Shared Foundations):** Öğrenenlerin, okul kütüphanecilerinin ve okul kütüphanelerinin benimsemesi ve desteklemesi gereken temel değerleri ifade eder. Bu temeller altı başlıkta toplanmıştır:
 - Sorgulamak (Inquire)
 - Dahil Olmak (Include)
 - İşbirliği Yapmak (Collaborate)
 - Düzenlemek (Curate)
 - Keşfetmek (Explore)
 - Katılım Göstermek (Engage) (AASL, 2018, s. 17).
- **Temel Taahhütler (Key Commitments):** Her bir ortak temelin genişletilmiş tanımlarını oluşturur ve öğrenme sürecinde nasıl somutlaştırılacağına dair çerçeve sağlar (AASL, 2018, s. 17).
- **Bilgi Alanları (Domains):** Öğrenme sürecinin dört ana boyutunu ifade eder:
 - Düşünme (Think)
 - Yaratma (Create)
 - Paylaşma (Share)
 - Gelişme (Grow) (AASL, 2018, s. 17).
- **Yetkinlikler (Competencies):** Her bilgi alanı kapsamında yer alan temel yeterliklerdir. Öğrenenlerin bilgi, beceri ve eğilim alanlarında uzmanlık kazanmalarını hedefler (AASL, 2018, s. 18).
- **Uyumlaştırma/Uyum (Alignments):** Her bilgi alanının ve yetkinliğin, belirlenen temel değerlerle ve öğrenme hedefleriyle bütünleşmesini ifade eder. (AASL, 2018, s. 18).

Bu yapı ile standartlarda; öğrenme süreçlerinin esnek, kişiselleştirilebilir ve gelişim odaklı bir perspektifle desteklenmesi amaçlanmıştır (AASL, 2018, s. 17).

2018 AASL standartlarının dikkat çeken bir diğer önemli özelliği, **öğrenme çıktısı dili** (language of outcomes) yerine **yetkinlik dili** (language of competencies) kullanımına geçiş yapmış olmasıdır. Bu yaklaşımda, öğrenenler standartların merkezine yerleştirilmiş ve gelişim odaklı bir bakış açısı benimsenmiştir. Standartlar, her bireyin zekâsının farklı alanlarda gelişime açık olduğu anlayışına dayanarak; öğrenenlerin mevcut bilgi birikimlerini güçlendirmeye, kişisel gelişimlerini desteklemeye ve önceki deneyimlerini ileriye taşımaya odaklanan değerlendirme teknikleri ile raporlama sistemlerinin kullanımını teşvik etmektedir. Bu doğrultuda, öğrenenlerin her adımda seçim yapabilmeleri, eylemler yoluyla kendilerini ifade edebilmeleri ve öğrenme aktivitelerinin yetkinlikler temelinde çerçevelenmesi amaçlanmaktadır (AASL, 2018, s. 19).

Yetkinlik ve öğrenme çıktısı kavramları zaman zaman birbirine karıştırılsa da, AASL standartları bu iki terimi birbirinden net bir şekilde ayırmaktadır:

Yetkinlik (Competency): Bir öğrenme deneyimini başarıyla tamamlayan öğrenciden beklenen bilgi, beceri ve eğilimleri tanımlayan genel ifadelerdir. Yetkinlikler, bireylerin mesleki, eğitsel veya kişisel yaşamlarında başarılı bir performans sergilemelerini sağlayan uygulamalı bilgi ve becerileri kapsar (AASL, 2018, s. 19).

Öğrenme Çıktısı (Learning Outcome): Öğrenenin bir süreç sonunda yapabileceklerini açık ve ölçülebilir bir biçimde tanımlayan çok daha spesifik ifadelerdir. Bir yetkinlik için birden fazla öğrenme çıktısı tanımlanabilir. Öğrenme çıktıları, hem nitel hem de nicel biçimlerde ölçülebilir ve zaman içerisinde gelişim gösterir (AASL, 2018, s. 19).

Sonuç olarak, 2018 AASL Standartları, okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarına uyumlu biçimde yeniden tanımlanması açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Öğrenen merkezli yaklaşımı, çoklu okuryazarlık becerilerine vurgu yapması ve esnek, kişiselleştirilebilir yapısıyla eğitim ekosistemindeki tüm aktörleri kapsamaları, standartların güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, okul kütüphanecilerinin rollerinin liderlik, öğretim ortaklığı ve bilgi uzmanlığı gibi çok boyutlu görevlerle yeniden yapılandırılması, kütüphanelerin eğitim süreçlerindeki işlevsel önemini daha da artırmıştır. Yetkinlik temelli yaklaşım ve modüler yapı, öğrenci gelişiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve raporlanması açısından uygulayıcılara esnek ve işlevsel araçlar sunmaktadır. Bu standartlar,

okul kütüphanelerinin yalnızca bilgiye erişim noktaları olmaktan çıkıp, öğrenmenin her aşamasında aktif rol oynayan dinamik eğitim ortamları haline gelmesini sağlayacak güçlü bir rehber niteliğindedir.

2018 AASL Standartları'nın felsefi temelleri incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla güçlü bir uyum içinde olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi kendi deneyimleri ve aktif etkileşimleri yoluyla inşa ettikleri anlayışına dayanırken; AASL Standartları da öğrenenin bilgiye erişen, sorgulayan, üreten ve paylaşan aktif bir özne olmasını teşvik etmektedir. Standartlarda yer alan sorgulama (Inquire), keşfetme (Explore) ve işbirliği yapma (Collaborate) gibi temel değerler, bilişsel yapılandırma süreçlerini destekleyen öğrenme ortamlarının tasarlanmasını öngörmektedir. Ayrıca, kütüphanecinin rehberlik, öğrenme ortaklığı ve öğrenme liderliği rollerinin vurgulanması, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönlendirme, bilgi üretme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme sorumluluğunu destekleyen yapılandırmacı ilkelerle örtüşmektedir. Bu yönüyle AASL Standartları'nın okul kütüphanelerini öğrenci merkezli, sorgulama temelli ve keşfetmeye dayalı öğrenme süreçlerinin yaşandığı aktif eğitim ortamları haline getirmeyi amaçladığı söylenebilir.

3.3.2.5.1. Öğrenenler İçin Standartlar

Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği'nin (AASL) öğrenenler için belirlediği standartlar, her bireyin yaşamı boyunca öğrenme sürecinin devam ettiği kabulüne dayanmaktadır. İdareciler, okul kütüphanecileri, öğretmenler ve eğitim camiasının diğer üyeleri kariyerleri boyunca öğrenmeye ve gelişmeye devam ederler. Bu nedenle AASL standartları, yalnızca okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar olan öğrenenler için değil, aynı zamanda yaşam boyu kişisel ve mesleki gelişim hedefleyen eğitimciler için de geçerlidir. Öğrenen ve okul kütüphanecisi yeterliklerinin okul kütüphanesi bağlamında entegrasyonu ve uyumu, ortak temeller ve temel taahhütler üzerine inşa edilmiş bütüncül bir çerçeveye dayanmaktadır. AASL standartlarının temelini altı ortak temel oluşturur: Sorgulamak (Inquire), Dahil Olmak (Include), İşbirliği Yapmak (Collaborate), Düzenlemek (Curate), Keşfetmek (Explore), Katılım Göstermek (Engage). Bu temeller, öğrenenlerin eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, bilgi yönetimi, keşfetme ve etik bilgi kullanımı gibi temel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenenler, eleştirel düşünce ve problem çözme becerileri geliştirerek bilgi edinir; farklı bakış açılarına açık bir şekilde küresel toplumda işbirliği yapar, kaynak toplama, düzenleme ve paylaşma becerileri kazanır, merakla yeni sorular keşfeder ve öğrenme süreçlerine derinlemesine katılır, bilgiyi etik ve yasal yönergeler doğrultusunda kullanmayı

öğrenir. Öğrenenler için standartlarda her ortak temel, belirli becerilerin geliştirilmesine odaklanır:

- **Sorgulamak:** Öğrenenler, bilgi eksikliklerini belirlemek ve anlam oluşturmak amacıyla sorgulama becerilerini geliştirirler.
- **Dahil Olmak:** Farklı deneyim ve perspektiflere açık olup, kapsamlı ve özgün bilgi ürünleri oluştururlar.
- **İşbirliği Yapmak:** Bireysel olarak çözülemeyecek problemleri grup içinde tartışarak ve yeni fikirler geliştirerek çözerler.
- **Düzenlemek:** Elde ettikleri bilgileri değerlendirir, organize eder ve paylaşılabilir hâle getirirler.
- **Keşfetmek:** Mevcut bilgilerini sınyarak ve yenilerini keşfederek gelişim odaklı bir öğrenme süreci benimserler.
- **Katılım Göstermek:** Etik bilgi kullanımıyla bireysel ve toplumsal sorumluluk geliştirirler (AASL, 2018, s. 28-31).

Bu çerçeve, öğrenenlerin hem bireysel gelişimini hem de küresel topluma etkin katılımını desteklemeyi hedeflemektedir. Öğrenen standartları, okul kütüphanecisi ve okul kütüphanesi standartlarıyla paralellik göstermektedir. Okul kütüphanecileri öğrenen yeterliliklerini destekleyen kapsamlı eğitim ve etkinlik programları geliştirirken bu uyumu temel alır. Bu entegrasyon, okul kütüphanecilerine öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme, öğrenci merkezli programlar oluşturma, profesyonel gelişim planlaması yapma gibi çeşitli olanaklar sunar. Her bir paylaşılan temel, okul kütüphanecileri için planlama, işbirliği ve öğrenmeyi destekleyen profesyonel bir anlayış oluşturma amacıyla bir temel taahhütle ilişkilendirilmiştir (AASL, 2018, s. 31-33).

Sonuç olarak, AASL tarafından geliştirilen öğrenen standartları, yalnızca öğrencilerin akademik gelişimini değil, aynı zamanda öğretmenlerin, okul kütüphanecilerinin ve diğer kullanıcılarının mesleki ve kişisel gelişimini destekleyen yaşam boyu öğrenme odaklı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Sorgulama, dahil olma, işbirliği, düzenleme, keşfetme ve katılım gösterme gibi ortak temeller, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi yönetimi ve etik sorumluluk gibi temel becerilerin sistematik bir şekilde kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu yapı, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla da güçlü bir paralellik göstererek, öğrenenin bilgiyi aktif olarak sorgulayan, üreten ve paylaşan bir özne haline gelmesini teşvik etmektedir. Ayrıca, okul kütüphanecilerinin öğrenme süreçlerinde liderlik rolünü üstlenmesini, öğretim

programlarına entegre, öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmasını mümkün kılmaktadır. Böylece, AASL standartları hem bireysel öğrenme deneyimlerinin niteliğini artırmakta hem de okul kütüphanelerinin eğitimdeki stratejik önemini pekiştirmektedir.

3.3.2.5.2. Okul Kütüphanecisi İçin Standartlar

Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) tarafından geliştirilen mesleki standartlar, okul kütüphanecilerinin eğitim ortamlarında üstlendikleri çok yönlü rolleri desteklemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu standartlar; ders planlama, okul kütüphanesi programı geliştirme, öğretim programıyla uyumlu öğrenme üniteleri oluşturma, disiplinler arası işbirliği kurma, öz değerlendirme yapma ve mesleki savunuculuk faaliyetlerinde bulunma gibi pek çok alanda okul kütüphanecilerine yol göstermektedir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını benimseyen okul kütüphanecileri, öğrencilerin üniversiteye, mesleki yaşama ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmasında aktif bir eğitim lideri olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Okul kütüphanecileri için belirlenen standartlar, altı ortak temel ve bu temellerle ilişkili temel taahhütler etrafında yapılandırılmıştır:

- **Sorgulamak (Inquire):** Okul kütüphanecileri, öğrencilerin soru sorma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturur. Öğrencilerin yeni bilgileri sorgulama ve inşa etme süreçlerini kolaylaştırır.
- **Dahil Olmak (Include):** Kütüphaneciler, öğrenme topluluklarındaki çeşitliliğe duyarlılığı destekler, kültürel farkındalığı teşvik eder ve öğrencilerin farklı bakış açılarına saygı göstermelerine yardımcı olur.
- **İşbirliği Yapmak (Collaborate):** Okul kütüphanecileri, hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle işbirliği yaparak, ortak öğrenme hedeflerine ulaşmaya yönelik stratejiler geliştirir ve uygular.
- **Düzenlemek (Curate):** Bilgi kaynaklarını seçme, organize etme ve erişilebilir hâle getirme konusunda uzmanlaşan okul kütüphanecileri, öğrencilerin bilgi okuryazarlığını güçlendirmeyi hedefler.

- **Keşfetmek (Explore):** Kütüphaneciler, öğrenenlere deneyim temelli keşif fırsatları sunarak, yaşam boyu öğrenme motivasyonlarını ve yenilikçi düşünme becerilerini destekler.
- **Katılım Göstermek (Engage):** Okul kütüphanecileri, etik bilgi kullanımını konusunda rol model olur; öğrencilerin güvenilir, yasal ve etik bilgi ürünleri yaratmalarını destekler (AASL, 2018, 42-43).

AASL standartlarına göre okul kütüphanecileri; öğretim partneri, bilgi uzmanı, program yöneticisi ve eğitim lideri gibi çok yönlü rolleri eş zamanlı olarak üstlenmektedir. Bu roller, öğrenenlerin bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini desteklemede kritik öneme sahiptir. Özellikle:

- **Öğretim partneri** olarak, öğretmenlerle işbirliği içinde öğrenme deneyimleri tasarlar,
- **Bilgi uzmanı** olarak, öğrencilerin bilgiye erişim, değerlendirme ve kullanım becerilerini geliştirir,
- **Program yöneticisi** olarak, kütüphane kaynaklarını ve hizmetlerini öğrenme hedefleriyle uyumlu hâle getirir,
- **Eğitim lideri** olarak, yenilikçi pedagojilerin ve teknolojilerin entegrasyonuna öncülük eder.

Bu roller, okul kütüphanecilerinin yalnızca bilgi sağlayıcı değil, aynı zamanda öğrenmenin ve yaratıcılığın aktif destekçileri olmalarını sağlamaktadır (AASL, 2018, 14-15).

Okul kütüphanecileri için yetkinlikler, dört temel bilgi alanı etrafında yapılandırılmıştır:

- **Düşünme (Think):** Öğrencileri sorgulama ve eleştirel düşünme süreçlerine yönlendirme,
- **Yaratma (Create):** İşbirlikçi ve üretken öğrenme ortamları oluşturma,
- **Paylaşma (Share):** Öğrencileri bilgi ürünlerini farklı formatlarda paylaşmaya teşvik etme,
- **Gelişme (Grow):** Öğrenmenin sürekliliğini destekleyerek öğrenme ortamının sosyal bağlamını güçlendirme.

Bu bilgi alanları, okul kütüphanecilerinin profesyonel uygulamalarını öğrenenlerin gelişimiyle paralel şekilde inşa etmelerine olanak tanımaktadır (AASL, 2018, 15-16).

Sonuç olarak, AASL tarafından geliştirilen mesleki standartlar, okul kütüphanecilerinin 21. yüzyıl eğitim ortamlarında üstlendikleri çok yönlü rollerin kurumsal ve pedagojik bir temele oturtulmasını sağlamaktadır. Standartlarda yer alan ortak temeller, temel taahhütler ve bilgi alanları, kütüphanecilerin hem öğretim programlarına entegre öğrenme ortamları tasarlamalarını hem de öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı ve etik sorumluluk becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Öğretim partneri, bilgi uzmanı, program yöneticisi ve eğitim lideri rolleri, okul kütüphanecisinin yalnızca bilgi sağlayıcı değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin aktif bir tasarımcısı ve rehberi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla uyumlu bu yaklaşım, kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, sorgulamaya dayalı ve üretken öğrenme deneyimleri sunmalarını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda AASL standartları, okul kütüphanelerinin eğitim sistemindeki dönüştürücü rolünü güçlendiren kapsamlı bir mesleki yol haritası olarak değerlendirilmektedir.

3.3.2.5.3. Okul Kütüphanesi İçin Standartlar

Etkili bir okul kütüphanesi, öğrencilerin bilgiye dayalı bir toplumda başarılı olmalarını sağlayan temel öğrenme ortamlarından biridir. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği'ne (AASL) göre, okul kütüphaneleri "erişim ile bilgi arasındaki boşluğu dolduran dinamik öğrenme alanları" olarak tanımlanmaktadır. Okul kütüphaneleri yalnızca kaynak sağlayan fiziksel mekânlar değil, aynı zamanda öğrenmenin, araştırmanın, eleştirel düşünmenin ve bilgi üretiminin desteklediği merkezlerdir. Etkili bir okul kütüphanesi, hem kişisel hem de akademik gelişimi destekleyen çeşitli öğrenme fırsatları sunar (AASL, 2018, 54).

Okul kütüphanesinin etkinliği, okulun genel eğitim politikaları ve bölgesel/ulusal düzeydeki eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Kütüphanelerin işleyişi **politika ve prosedürler, erişim ve esneklik, okul kütüphanecisinin rolü** unsurlarıyla desteklenir. **Politika ve prosedürler** ile öğrenci merkezli hizmetlerin sürekliliği sağlanmalı ve teknolojik kaynakların etik kullanımı teşvik edilmelidir. Okul kütüphanecileri, bu politikaların geliştirilmesinde aktif rol oynamalıdır. Etkili bir okul kütüphanesi **erişim ve esneklik** sağlayarak öğrencilerin günün her saatinde erişebileceği bir öğrenme ortamı sunar. Fiziksel kütüphane hizmetlerinin yanı sıra çevrimiçi kaynaklar ve uzaktan erişim olanakları da sağlanmalıdır. Bu süreçlerde **okul kütüphanecisinin rolü** okulun stratejik planı ile uyumlu olarak kütüphane hizmetlerini yönetmek ve liderlik etmektir. Ayrıca teknoloji, müfredat geliştirme ve öğretim stratejileri komitelerinde aktif rol alarak, kütüphane hizmetlerinin eğitim

süreciyle bütünleşmesini sağlar. Etkin okul kütüphaneleri, sadece mevcut hizmetleri yürütmekle kalmayıp, aynı zamanda sürekli gelişimi de teşvik eder. Bu kapsamda okul kütüphanecisi adaylarına, öğrenci merkezli kütüphane hizmetleri konusunda uygulamalı deneyimler sunulmalı ve hizmet öncesi eğitim programları, AASL standartlarıyla uyumlu şekilde tasarlanarak ve değerlendirilmelidir. Kütüphanecilerin profesyonel gelişimini destekleyen bu yapı, okul kütüphanecisinin öğrenme ortamının dönüşümünde liderlik rolünü üstlenmesine olanak tanıyabilecektir. (AASL, 2018, 56-57).

Sonuç olarak, etkili bir okul kütüphanesi, sadece bilgiye erişim sağlamakla sınırlı olmayan; aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme ve bilgi üretme becerilerini geliştiren dinamik bir öğrenme ortamı olarak konumlanmaktadır. AASL standartları doğrultusunda şekillenen bu yaklaşım, okul kütüphanelerinin eğitim politikalarıyla uyumlu, öğrenci merkezli ve esnek hizmet modelleri sunmasını gerekli kılmaktadır. Politika ve prosedürlerin öğrenci gereksinimlerini temel alacak şekilde geliştirilmesi, erişim olanaklarının çeşitlendirilmesi ve okul kütüphanecisinin liderlik, öğretim işbirliği ve teknolojik entegrasyon süreçlerinde aktif rol üstlenmesi, okul kütüphanelerinin eğitimdeki stratejik önemini daha da artırmaktadır. Ayrıca, kütüphanecilerin hizmet öncesi ve meslek içi eğitimlerinin AASL standartlarıyla uyumlu biçimde planlanması, kütüphane hizmetlerinin sürekli gelişimini destekleyen sürdürülebilir bir mesleki gelişim anlayışının yerleşmesini sağlayacaktır. Bu çerçevede, etkili okul kütüphaneleri, çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Araştırma bulguları, yapılandırmacı yaklaşımın eğitim süreçlerine getirdiği paradigma değişiminin, okul kütüphanelerinin işlevsel ve yapısal dönüşümünü zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, bilginin öğrenciler tarafından aktif olarak inşa edildiği, deneyime dayalı ve anlamlı öğrenme süreçlerini teşvik eden bir yaklaşım sunmaktadır. Bu bağlamda, okul kütüphaneleri yalnızca bilgi sunan mekanlar değil; araştırma, sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliği süreçlerini destekleyen dinamik öğrenme ortamları olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Öğretmen ve okul kütüphanecisi işbirliğiyle geliştirilen kütüphane programları, öğrencilerin bilgiye bireysel ve sosyal düzeyde erişimlerini artırmakta, aktif katılım, sosyal etkileşim ve disiplinler arası öğrenme olanaklarını güçlendirmektedir. Bu süreçte okul kütüphanelerinin, yapılandırmacı öğrenme hedefleriyle uyumlu olarak, araştırma, bilgi üretimi ve paylaşımı odaklı işlevler üstlendiği görülmektedir.

Araştırma sonuçları, Türkiye'nin AB uyum sürecinin eğitim sisteminde sadece yapısal değil, aynı zamanda felsefi bir dönüşümü beraberinde getirdiğini göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi, Lizbon Stratejisi doğrultusunda birey merkezli, bilgi temelli ekonomi ve yaşam boyu öğrenme hedefleriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda, okul kütüphaneleri, öğrenenlerin bireysel öğrenme yollarını keşfetmelerine olanak tanıyan, bilgiye erişimi kolaylaştıran ve dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştiren pedagojik merkezler olarak konumlanmıştır.

TIMSS, PIRLS ve PISA sonuçları, Türkiye'nin eğitimdeki gelişim eğilimlerini ortaya koyarken; okul kütüphanelerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin öğrenme kaynaklarına erişimi noktasında okul kütüphaneleri, fırsat eşitliğini artırmada kritik bir rol üstlenebilmektedir. Ayrıca, kütüphane kullanım sıklığı ile okuma ve anlama becerileri arasındaki pozitif ilişki, okul kütüphanelerinin okuma yeterliliklerinin geliştirilmesindeki önemini ortaya koymaktadır.

TYÇ ve Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, Türkiye'deki eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme anlayışının kurumsallaşmasına yönelik önemli politika araçlarıdır. TYÇ, öğrenme çıktılarına dayalı yaklaşımıyla öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflerken; Millî Eğitim Kalite Çerçevesi ise eğitim ortamlarının niteliğini artırmayı

amaçlamaktadır. Bu süreçte okul kütüphaneleri, öğrenme çıktıları doğrultusunda araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini destekleyen mekânlar olarak öne çıkmaktadır. Ancak mevcut uygulamalarda ölçülebilirlik, esneklik ve yeterlilik odaklı öğrenme yolları açısından çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır.

Araştırma verileri, 2010-2028 dönemine ait MEB Stratejik Planlarının okul kütüphanelerinin dijitalleşme sürecinde önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir. 2010-2014 yıllarında bilgi toplumuna geçiş odaklı çalışmalar; 2015-2019 döneminde okuma kültürünün geliştirilmesi, FATİH Projesi, Z-Kitap ve fiziki kapasite artırımı; 2019-2023 döneminde ise dijital içerik eksiklikleri ve öğretmen yeterlikleri gibi sorunlara yönelik çözüm odaklı hedefler öne çıkmıştır. 2024-2028 stratejik planlarında ise dijital dönüşüm, uzaktan eğitim teknolojileri ve hibrit eğitim modellerine uyum süreçleri ön plandadır. Bu bağlamda okul kütüphaneleri, dijital içerik sunumu ve bilgiye erişim süreçlerinde merkezi bir konumda görülmektedir.

TÜİK verileri, Türkiye'deki okul kütüphanelerinin sayısal artışını ortaya koymakla birlikte, niceliksel gelişimin niteliksel unsurlarla desteklenmediğini göstermektedir. Kütüphanelerin yalnızca fiziksel olarak kurulmasının yeterli olmadığı, içerik çeşitliliği, profesyonel personel istihdamı ve pedagojik işlevselliğin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırma bulguları, okul kütüphanelerinin MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermesine rağmen, yönetmeliklerde yer alan atama ve görevlendirme hükümlerinin profesyonel kütüphanecilik ilkeleriyle uyumsuz olduğunu göstermektedir. 23 Kasım 2024 tarihli Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği, eğitim öğretim faaliyetleriyle okul kütüphaneleri arasındaki ilişkiyi güçlendirme amacı taşısa da, uygulamada çeşitli yetersizlikler barındırmaktadır.

OKD tarafından yayımlanan ilke ve standartların, Türkiye'deki okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu, öğrenci merkezli ve pedagojik hedeflerle bütünleşik öğrenme ortamları olarak yeniden yapılandırılması için önemli belgeler olduğu bulgulanmıştır. Bu standartlar, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgiye erişim alanları olmasının ötesine geçerek; öğrenme, öğretme, araştırma, bilgi okuryazarlığı ve dijital yeterlilik gelişimi gibi çok boyutlu işlevler üstlenmesini hedeflemiştir. Yönetimden hizmet sunumuna, fiziki mekandan koleksiyon geliştirmeye ve teknolojik altyapıya kadar her boyutta getirilen somut ölçütler, Türkiye'de okul kütüphanelerinin profesyonel, sürdürülebilir ve kalite odaklı bir yapıya

kavuşturulması açısından önemli bir referans çerçevesi sunmaktadır. Bu standartların, çağdaş eğitsel ihtiyaçlar gözetilerek güncellenmesi ve MEB politikalarıyla uyumlu şekilde uygulamaya geçirilmesi, okul kütüphanelerinin eğitim sisteminin ayrılmaz ve etkin bir parçası haline gelmesi yönünde kritik bir adım olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, AASL tarafından geliştirilen 2018 Öğrenen Standartlarının, okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu olarak yeniden yapılandırılması için önemli bir yol haritası sunduğu tespit edilmiştir. Standartlarda yer alan sorgulama, işbirliği, keşfetme ve katılım gibi temel değerlerin, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla örtüştüğü görülmektedir. AASL standartları, okul kütüphanelerinin sadece bilgi erişim noktaları değil; aynı zamanda öğrencilerin bilgi üretme, sorgulama, araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri aktif öğrenme ortamları haline gelmesini teşvik etmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, Türkiye’de okul kütüphanelerinin fiziksel gelişim açısından belirli bir ilerleme kaydetmesine rağmen, pedagojik işlevsellik, profesyonel yönetim, içerik kalitesi ve öğretim süreçleriyle entegrasyon açısından önemli gelişim alanları bulunduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının gerektirdiği öğrenme ortamlarının hayata geçirilebilmesi için, okul kütüphanelerinin ulusal ve uluslararası standartlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması, profesyonel kütüphaneci istihdamının sağlanması ve öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yapılandırmacılığın okul kütüphanelerinin daha etkili, işlevsel ve sürdürülebilir bir eğitim bileşeni olabilmesi için fırsatlar sunduğu bulgulanmıştır. Araştırmada yapılandırmacılığın öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin güçlendirilebilmesi için sunduğu fırsatlar, 21. yüzyılın eğitsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek, uluslararası standartlarla uyumlu, bilgi okuryazarlığını destekleyen ve öğretim programlarıyla bütünleşmiş bir okul kütüphanesi modelinin oluşturulmasına yönelik öneriler yapılandırmacılığın unsurları içerisinde ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilecektir. Bu değerlendirmede okul kütüphanelerinin eğitim politikaları ile nasıl şekillendiği ve bu süreçte hangi değişikliklerin yaşandığı, Türkiye’de yayımlanan okul kütüphaneleri yönetmeliklerinin, uluslararası standartlar ve çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla ne derece uyumlu olduğu, okul kütüphanelerinin öğretim programları ile entegre olmamasının temel sebepleri, okul kütüphanelerinin eğitimde aktif bir bileşen haline gelmesi için hangi yasal ve yönetsel değişiklikler yapılması gerektiği, okul kütüphanelerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun hale getirilmesi için nasıl bir model geliştirilmesi gerektiği sorularına yanıt verilecektir.

Araştırmada “Türkiye’de devlet okullarına bağlı okul kütüphaneleri, Türk eğitim sisteminde 2003 yılı itibariyle benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak tüm unsurlarıyla işlevsel kılınmamıştır.” şeklindeki hipotez test edilmiş olup mevcut yasal düzenlemelerin ve bakanlık tarafından okul kütüphanelerinin ele alınış biçimlerinin bu işlevlerin yerine getirilmesinde önemli bir engel olduğu bulgulanmıştır.

4.1. Yapılandırmacılığın Unsurları ve Okul Kütüphaneleri

Bu değerlendirme altında öğrenenin rolü, öğretmen-kütüphaneci işbirliği ve bir öğrenme ortamı olarak kütüphaneler yapılandırmacılık bağlamında ele alınacaktır.

4.1.1. Öğrenenin Rolü Bağlamında Okul Kütüphanelerinin Yapılandırmacı İşlevi

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenenin rolü, geleneksel öğretim modellerine kıyasla köklü bir değişim göstermiştir. Bu yaklaşımda öğrenci, pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarak; bilgiyi sorgulayan, analiz eden, yeniden yapılandıran ve anlam üreten etkin bir öğrenen konumuna gelmiştir. Piaget’nin bilişsel gelişim kuramında vurguladığı özümleme ve uyum süreçleri, öğrenenin çevresiyle etkileşim halinde kendi bilişsel yapılarını dönüştürmesini zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini kullanarak yeni anlamlar inşa etmesi ve aktif bir katılım göstermesi, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri arasında yer almaktadır (Piaget, 1973; Wilson, 1997; Feinstein, 2006).

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda okul kütüphaneleri de, öğrenenin bilgi inşa sürecinde etkin rol oynadığı ortamlar olarak yeniden konumlandırılmıştır. Leonard’ın (2002) açık uçlu öğrenme ortamları tanımıyla uyumlu olarak, okul kütüphaneleri öğrencilere kendi öğrenme yollarını keşfetme fırsatı sunan, araştırma, sorgulama ve bilgi üretimine dayalı çok boyutlu öğrenme alanları haline gelmiştir.

Araştırma bulguları, okul kütüphanelerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına dönüşüm sürecinde, öğrencilerin hipotez kurma, verileri analiz etme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu süreçte okul kütüphaneleri, yalnızca kaynak sunan birimler olmaktan öteye geçerek, öğrencilerin kendi anlam ağlarını kurabilecekleri öğrenme laboratuvarları olarak işlev görmektedir.

Öğrenenlerin bilgiye erişim, araştırma yapma ve sorgulama becerilerini geliştirme süreçlerinde, okul kütüphanecilerinin rehberliği ise kritik bir öneme sahiptir. Kütüphaneciler

öğretmenlerle birlikte, Leonard'ın (2002) ve Wilson'un (1997) vurguladığı şekilde öğrenme sürecinde öğrencilere yön veren, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme fırsatları yaratan öğrenme liderleri olarak görülmektedir.

Bu bağlamda, öğrenen merkezli eğitim anlayışının okul kütüphanelerindeki yansımaları, şu temel işlevlerle öne çıkmaktadır:

- Öğrencilerin bağımsız araştırma yapmalarını teşvik etme
- Bilgiye erişimi kolaylaştırma ve farklı kaynakları değerlendirme becerisi kazandırma
- Eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerini destekleme
- Öğrencilerin bireysel öğrenme yollarını keşfetmelerine imkân sağlama

Araştırma sonuçları, yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencinin bilgiye erişim ve bilgi üretim süreçlerinde aktif bir rol üstlenmesi gerektiğini ortaya koyarken; okul kütüphanelerinin de bu süreci destekleyecek şekilde yeniden tasarlanmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Böylece, hem kuramsal hem de işlevsel düzeyde, öğrenenin etkin rolü ile okul kütüphanelerinin dönüşümü arasında güçlü bir ilişki kurulduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği'nin (AASL) geliştirdiği 2018 Öğrenen Standartlarının, okul kütüphanelerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla işlevsel bir uyum içinde olduğunu ortaya koymaktadır. AASL standartlarının temelini oluşturan altı ortak temel (Sorgulamak, Dahil Olmak, İşbirliği Yapmak, Düzenlemek, Keşfetmek, Katılım Göstermek), öğrencilerin bilgiye erişim, bilgi üretimi ve paylaşımı süreçlerinde aktif bir özne olmalarını teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında ve yapılandırmacı öğrenme anlayışında vurgulanan öğrenenin bilgi inşa sürecindeki aktif rolü ile doğrudan örtüşmektedir.

AASL standartları, yalnızca öğrencilerin öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda okul kütüphanecilerinin mesleki rollerini de yeniden tanımlamaktadır. Okul kütüphanecileri, öğrenen yeterliliklerini destekleyen, sorgulamaya dayalı, öğrenci merkezli programlar tasarlayan ve uygulayan öğrenme liderleri olarak görev yapmaktadır. Bu bağlamda, Wilson'un (1997) ifade ettiği gibi, öğrenen yalnızca bilgi tüketicisi değil, anlam yaratan, sorgulayan ve bilgiyi aktif olarak yapılandıran bir özne olarak konumlandırılmaktadır.

Araştırma kapsamında değerlendirilen literatür ve politika belgeleri, okul kütüphanelerinin AASL standartları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasının, Türkiye'deki eğitim sisteminde benimsenen yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla tutarlı olduğunu göstermektedir. Özellikle "Sorgulamak" ve "Keşfetmek" boyutları, öğrencilerin araştırma yapma, hipotez geliştirme ve bilgi kaynaklarını etkin şekilde değerlendirme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Bunun yanı sıra, AASL standartlarının "İşbirliği Yapmak" ve "Dahil Olmak" ilkeleri, okul kütüphanelerinde sosyal etkileşim, farklı bakış açlarına saygı ve demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulmasını desteklemektedir. Bu da yapılandırmacı öğrenme çevrelerinin sosyal boyutuyla örtüşmektedir.

Okul kütüphanecilerinin, AASL standartlarında tanımlanan "Program Yöneticisi", "Bilgi Uzmanı", "Öğretim Ortağı" ve "Öğrenme Lideri" rollerini etkin şekilde üstlenmeleri; öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı ve etik bilgi kullanımı gibi üst düzey beceriler kazanmalarını destekleyen çok yönlü öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, AASL standartlarının felsefi temelleri ile yapılandırmacı eğitim anlayışının temel ilkeleri arasında güçlü bir kuramsal ve uygulamalı paralellik olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, AASL standartlarının Türkiye'deki okul kütüphanelerinin öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı, işbirlikçi ve üretken öğrenme ortamlarına dönüşümünde etkili bir model oluşturabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki eğitim politikalarının, okul kütüphanelerinin gelişimini AASL standartları doğrultusunda desteklemesi; 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, yaşam boyu öğrenme kültürünün geliştirilmesi ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının güçlendirilmesi açısından kritik bir adım olacaktır.

4.1.2. Yapılandırmacı Öğretmen Rolü ile Okul Kütüphanecisinin Dönüşen İşlevi

Araştırma bulguları, yapılandırmacı eğitim anlayışının yalnızca öğrenenlerin rolünü değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve okul kütüphanecilerinin rollerini de köklü bir biçimde dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Geleneksel öğretmen merkezli modellerde, öğretmen temel bilgi aktarıcısı konumunda yer alırken; yapılandırmacı yaklaşım öğretmeni, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik eden, öğrenme ortamlarını tasarlayan, problem çözme ve sorgulama

süreçlerini teşvik eden bir öğrenme lideri olarak tanımlamaktadır (Fosnot, 1996; Leonard, 2002; Wilson, 1997).

Leonard (2002) öğretmenin rolünü, öğrencilerin özgün fikirler geliştirebilecekleri, açık uçlu sorularla düşünmeye teşvik edildikleri ve aktif katılımın desteklendiği bir kolaylaştırıcı olarak nitelendirirken; Wilson (1997), öğretmenin öğrenme sürecinde çok boyutlu, anlamlı ve öğrenenin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir ortam yaratıcısı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Feinstein (2006) ise öğretmenin öğrenenlerin bilgi ağları arasında bağlantılar kurmalarını sağlayacak uyarıcı öğrenme ortamları oluşturma, motivasyon sağlama ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimleri sunma sorumluluğuna dikkat çekmektedir.

Bu noktada, araştırma kapsamında ulaşılan bulgular öğretmenlerin bu rehberlik ve öğrenme ortamı tasarlama rolünün, okul kütüphanecileri tarafından da benzer biçimde üstlenildiğini göstermektedir. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) tarafından geliştirilen 2018 Mesleki Standartları, okul kütüphanecilerinin geleneksel bilgi sağlayıcı rollerinin ötesine geçerek, öğrenme süreçlerinin aktif bir parçası, öğretim partneri ve eğitim lideri olmalarını öngörmektedir.

AASL standartlarında okul kütüphanecileri için tanımlanan “Öğretim Partneri”, “Bilgi Uzmanı”, “Program Yöneticisi” ve “Eğitim Lideri” rolleri; yapılandırmacı öğretmen rolü ile işlevsel ve felsefi düzeyde paralellik göstermektedir. Her iki meslek grubu da, öğrenenlerin bağımsız bilgi arayışlarını desteklemek, araştırma becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünme süreçlerini teşvik etmek ve öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine rehberlik etmekle yükümlüdür.

Özellikle AASL'nin altı ortak temeli (Sorgulamak, Dahil Olmak, İşbirliği Yapmak, Düzenlemek, Keşfetmek, Katılım Göstermek), öğretmen ve okul kütüphanecisinin işbirlikçi bir anlayışla çalışarak öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını yapılandırmalarını gerektirmektedir. Bu temellerden "Sorgulamak", öğrencilerin bilgiye dayalı sorular üretmelerini; "İşbirliği Yapmak", hem öğretmen-kütüphaneci işbirliğini hem de öğrenci gruplarının etkileşimli çalışmasını; "Keşfetmek" ise öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirerek öğrenme süreçlerine daha derinlemesine katılımını sağlamayı hedeflemektedir (AASL, 2018).

Araştırma bulguları, Türkiye’de özellikle okul kütüphaneciliği alanında profesyonel personel eksikliği, kütüphane programlarının öğretim programlarıyla entegrasyonundaki yetersizlik ve kütüphanecinin eğitim süreçlerine katılımındaki sınırlılıklar gibi sorunlara dikkat

çekmektedir. Bu durum, AASL standartlarında tanımlanan okul kütüphanecisi rollerinin Türkiye’deki uygulamalara yeterince yansıtılmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tasarlama süreçlerinde, kütüphanecilerle işbirliği yaparak araştırma, sorgulama ve problem çözme temelli öğrenme etkinlikleri geliştirmeleri, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, okul kütüphanecilerinin, bilgi kaynaklarının seçimi, dijital içerik yönetimi ve çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konularında öğretmenlere danışmanlık yapmaları; yapılandırmacı öğretim süreçlerinin başarısını artıracaktır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları yapılandırmacı öğretmen rolü ile okul kütüphanecisinin AASL standartları doğrultusunda dönüşen mesleki rollerinin eğitim sistemlerinde birbirini tamamlayan ve destekleyen işlevler olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışının etkin biçimde uygulanabilmesi için, okul kütüphanelerinin ve kütüphanecilerinin öğretim süreçlerine daha güçlü biçimde entegre edilmesi, profesyonel gelişim olanaklarının artırılması ve öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin kurumsal düzeyde teşvik edilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi gibi politika belgelerinin, AASL standartlarında önerilen okul kütüphanecisi mesleki yeterlikleri ve yapılandırmacı öğretim ilkeleriyle uyumlu biçimde güçlendirilmesi, eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik somut bir adım olacaktır.

4.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ve Okul Kütüphanelerinin Dönüşen İşlevi

Araştırma bulguları, yapılandırmacı eğitim anlayışının öğrenme ortamlarının niteliği ve tasarımı üzerinde köklü bir dönüşüm yarattığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme ortamlarının yalnızca fiziksel mekânlardan ibaret olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen çok boyutlu öğrenme ekosistemleri olarak kurgulanması gerektiğini vurgulamaktadır (Leonard, 2002; Feinstein, 2006; Wilson, 1997).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli, etkileşimli, sorgulamaya dayalı ve gerçek yaşam bağlarıyla ilişkilendirilmiş olması temel bir gerekliliktir. Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak yeni anlamlar inşa etmeleri, problem çözme becerilerini geliştirmeleri, sosyal etkileşim yoluyla bilgi paylaşımları ve öz-düşünme

süreçlerini etkin şekilde kullanmaları, etkili öğrenme ortamlarının vazgeçilmez özellikleri arasında yer almaktadır.

Leonard (2002), yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin özgün öğrenme deneyimleri yaşayabilecekleri, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilecekleri ve aktif katılım gösterebilecekleri biçimde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu ortamların, öğrencilere sorgulama, keşfetme, problem çözme ve işbirliği yapma fırsatları sunması, bireysel öğrenme yollarını desteklemesi önem arz etmektedir.

Feinstein (2006) ise yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özellikleri daha somut biçimde tanımlamakta; yeni ve zorlayıcı çevresel uyaranlar, aktif katılımı destekleyen öğrenme etkinlikleri, zihinsel süreçleri harekete geçiren tekrar fırsatları, duygusal bağlılığı güçlendiren öğrenme görevleri ve mevcut bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendiren materyal desteği gibi unsurları ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme fırsatları, kademeli öğrenme süreçleri ve gerçek yaşam problemleriyle bağlantılı öğrenme görevleri, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının diğer temel bileşenleri olarak değerlendirilmektedir.

Wilson (1997) ise öğrenme ortamlarının yalnızca araçsal veya fiziksel özelliklerle değil, öğretmenin pedagojik niyetleri, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları ve içinde bulunulan sosyal bağlam doğrultusunda tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, etkin öğrenme ortamlarının problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel sorgulama süreçlerine olanak tanıyan esnek yapılar olarak şekillendirilmesi önemlidir.

Bu kuramsal çerçevede doğrultusunda, araştırma bulguları okul kütüphanelerinin de yapılandırmacı öğrenme ortamlarının temel bir bileşeni olarak yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) tarafından yapılan tanımlamalarda, okul kütüphaneleri yalnızca fiziksel kaynakların bulunduğu alanlar olarak değil; öğrenmenin, araştırmanın, eleştirel düşünmenin ve bilgi üretiminin desteklediği dinamik öğrenme merkezleri olarak tanımlanmaktadır (AASL, 2018).

AASL standartlarına göre, okul kütüphanelerinin etkili bir öğrenme ortamı haline gelmesi için aşağıdaki unsurlar kritik öneme sahiptir:

- Politika ve prosedürlerin öğrenci merkezli öğrenme ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi,

- Erişim ve esneklik ilkeleri doğrultusunda, hem fiziksel hem dijital erişim olanaklarının artırılması,
- Okul kütüphanecisinin liderlik rolünü üstlenerek stratejik planlama süreçlerine aktif katılım sağlaması,
- Teknolojik araçların ve çevrimiçi bilgi kaynaklarının öğrenme süreçlerine entegre edilmesi,
- Öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin güçlendirilerek disiplinler arası proje tabanlı öğrenme ortamlarının oluşturulması.

Araştırma sonuçları, Türkiye'deki okul kütüphanelerinin öğrenme ortamı olarak işlevselliklerini artırabilmeleri için, AASL standartlarında belirtilen bu temel ilkeler doğrultusunda yapısal ve programa dayalı iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle, politikaların öğrenci gereksinimlerine duyarlı hale getirilmesi, erişim olanaklarının çeşitlendirilmesi ve okul kütüphanecilerinin liderlik, öğretim işbirliği ve teknolojik entegrasyon süreçlerinde aktif rol üstlenmeleri, Türkiye'de okul kütüphanelerinin 21. yüzyıl öğrenme ortamları haline gelebilmesi açısından hayati önem taşımaktadır.

Ayrıca, okul kütüphanecisi adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin, öğrenci merkezli kütüphane hizmetleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma becerilerini kazandıracak şekilde tasarlanması, AASL standartlarıyla uyumlu içeriklerin geliştirilmesi ve uygulamalı öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Bu tür bir profesyonel gelişim modeli, okul kütüphanecilerinin, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini destekleyen etkili öğrenme liderleri olarak konumlanmalarına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak bir okul kütüphanesinin yapılandırmacı anlamda başlıca işlevleri şunlardır:

Sorgulama ve Araştırmayı Teşvik Etmek: Okul kütüphaneleri, öğrencilerin mevcut bilgilerini sorgulamalarını, yeni bilgiler edinmelerini ve eleştirel sorgulama yoluyla anlam oluşturmalarını destekler. Sorgulama temelli öğrenme modeliyle öğrencilerin merak duygusu ve araştırma motivasyonu geliştirilir.

Eleştirel Düşünme ve Bilgi Üretimini Desteklemek: Öğrencilerin bilgiyi sorgulamaları, analiz etmeleri, sentezlemeleri ve mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek yeni bilgi üretmeleri teşvik edilir. Bu süreç, onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmek: Kütüphaneler, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi çoklu okuryazarlık alanlarında öğrencilere temel beceriler kazandırır. Bilgiye erişim, değerlendirme, kullanma ve etik bilgi yönetimi konularında öğrencilere rehberlik edilir.

Bağımsız ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Desteklemek: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamaları, öz düzenleme becerileri geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazanmaları desteklenir. Kütüphaneler, bireysel öğrenme sorumluluğunu teşvik eden ortamlar sunar.

İşbirliği ve Sosyal Öğrenmeyi Teşvik Etmek: Grup projeleri, işbirlikçi araştırmalar ve öğrenme toplulukları aracılığıyla öğrenciler arasında bilgi paylaşımı, ortak anlam inşası ve sosyal öğrenme süreçleri desteklenir.

Kaynak Kürasyonu ve Bilgiye Erişim Sağlamak: Kütüphaneler, güvenilir, güncel ve çeşitli bilgi kaynaklarını seçme, organize etme ve sunma görevini üstlenir. Bu sayede öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgiye erişmesi kolaylaştırılır.

Bağlamsal ve Gerçek Yaşamla İlişkili Öğrenme Fırsatları Sunmak: Gerçek dünya ile bağlantılı, özgün ve anlamlı bilgi kaynakları sağlayarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini bağlam içerisinde gerçekleştirmeleri desteklenir.

Etik Bilgi Kullanımını Geliştirmek: Öğrencilere, bilgiye erişim, paylaşım ve kullanma süreçlerinde etik ve yasal sorumluluklar kazandırılır. Akademik dürüstlük, kaynak gösterme ve bilgi güvenliği konularında farkındalık geliştirilir.

Keşfetme ve Kişisel İlgi Alanlarını Geliştirme: Kütüphaneler, farklı türlerde ve formatlarda kaynaklar sunarak öğrencilerin bireysel meraklarını keşfetmelerine ve akademik ilgi alanlarını derinleştirmelerine olanak tanır.

Öğrenme Toplulukları Oluşturmak: Okul içinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul kütüphanecisinin etkileşimde bulunduğu, bilgi alışverişinde bulunduğu ve ortak anlamlar oluşturduğu öğrenme topluluklarının gelişimi desteklenir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde okul kütüphaneleri, sadece bilgi sağlayan yerler değil, öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleştiği, öğrencilerin aktif bilgi üreticilerine dönüştüğü ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyen kritik eğitim mekânları olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda, yapılandırmacı eğitim anlayışı okul kütüphaneleri için güçlü bir kuramsal zemin sunar. Okul kütüphaneleri yalnızca bilgi depolayan mekânlar değil, öğrenenlerin bireysel bilgi yapılandırma süreçlerini destekleyen, deneyim temelli, keşif ve sorgulama odaklı aktif öğrenme ortamları olarak yeniden tanımlanmalıdır. Yapılandırmacı anlayış, okul kütüphanelerinin öğrenci merkezli, esnek, çok kaynaklı ve işbirliğine dayalı öğrenme deneyimlerini teşvik eden alanlar olarak işlev görmesini gerekli kılar.

5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Türkiye’de eğitim politikalarının son yirmi beş yıllık dönüşüm süreci, öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı öğrenme anlayışının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Avrupa Birliği uyum süreci ve uluslararası başarı izleme sınavlarının etkisiyle, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı temel bir referans çerçevesi olarak benimsenmiş; bu anlayışın eğitim sistemine entegrasyonu yönünde önemli adımlar atılmıştır.

Ancak mevcut uygulamalar incelendiğinde, teorik düzeydeki bu dönüşümün sahada yeterince etkili şekilde hayata geçirilemediği görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı uygulamadaki yetersizlikleri, hizmet içi eğitimlerin sınırlılığı, öğretim materyali eksiklikleri ve kalabalık sınıf ortamları gibi faktörler, bu sürecin başarısını olumsuz etkilemektedir. Eğitim ortamlarının niteliğinde de benzer sorunlar yaşanmakta; özellikle okul kütüphaneleri, öğrenme süreçlerini destekleyen aktif ve dinamik merkezler olmaktan oldukça uzaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği bağımsız, sorgulamaya dayalı ve çoklu öğrenme yollarını destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Okul kütüphaneleri, bu dönüşümün önemli bir bileşeni olması gerekirken, yetersiz fiziksel altyapı, profesyonel kütüphaneci eksikliği ve öğretim programlarıyla yeterli entegrasyon sağlanamaması gibi sorunlar nedeniyle istenilen işlevselliğe ulaşamamıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiye erişme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sunma konusunda okul kütüphanelerinin potansiyelinden yeterince yararlanılamamaktadır. Eğitim politikalarında yapılandırmacılığa yönelik güçlü bir söylem bulunmasına rağmen, uygulamadaki yapısal eksiklikler bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini zorlaştırmaktadır.

Önümüzdeki süreçte, okul kütüphanelerinin hem fiziksel hem de işlevsel olarak yeniden yapılandırılması, profesyonel kütüphaneci istihdamının artırılması ve öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin kurumsallaştırılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin yapılandırmacı temellere uygun hale getirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim ortamlarının çeşitlendirilmesi gereklidir.

Türkiye’de yapılandırmacı eğitimin eğitim politikalarında kalıcı ve etkili biçimde yer bulabilmesi, ancak çok boyutlu, sistematik ve sürdürülebilir bir dönüşüm süreciyle mümkün olacaktır. Bu kapsamda okul kütüphaneleri, sadece bilgiye erişim alanları olmaktan çıkarılarak; öğrencilerin bilgi üretme, sorgulama, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirecek öğrenme merkezlerine dönüştürülmelidir. Bu noktada KNAPP projesi örnek alınarak pilot uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Hem OKD tarafından geliştirilen ilke ve standartlar hem de AASL 2018 standartları, Türkiye’deki okul kütüphanelerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu, öğrenci merkezli ve pedagojik hedeflerle bütünleşik öğrenme ortamları olarak yeniden yapılandırılması için güçlü bir referans çerçevesi sunmaktadır. OKD standartları, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgiye erişim alanları olmaktan çıkarak, öğrenme, öğretme, araştırma, bilgi okuryazarlığı ve dijital yeterlilik gelişimi gibi çok boyutlu işlevler üstlenmesini hedeflemektedir. Yönetim, hizmet sunumu, fiziki mekân, koleksiyon geliştirme ve teknolojik altyapı gibi farklı boyutlarda getirilen somut ölçütler, okul kütüphanelerinin profesyonel, sürdürülebilir ve kalite odaklı bir yapıya kavuşturulmasına yönelik önemli bir yol haritası oluşturmaktadır.

Bu çerçevede, hem OKD hem de AASL standartlarının Türkiye eğitim politikalarıyla uyumlu şekilde güncellenerek uygulamaya geçirilmesi, okul kütüphanelerinin eğitim sisteminin ayrılmaz ve etkin bir parçası hâline gelmesi açısından kritik öneme sahiptir. Okul kütüphaneleri, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öngördüğü bağımsız öğrenme, sorgulama ve bilgi üretimi süreçlerini destekleyecek şekilde tasarlanmalı; öğrenci merkezli, esnek ve çok boyutlu öğrenme ortamları olarak yeniden işlevselleştirilmelidir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye’de okul kütüphanelerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekliliğini güçlü bir biçimde ortaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin aktif bilgi üreticileri olarak konumlandırılmasını, sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliği gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini esas almaktadır. Bu temel ilkeler, öğrenme ortamlarının da yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda okul kütüphaneleri, yalnızca bilgiye erişim alanları değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıkları, bilgi inşa ettikleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri dinamik öğrenme merkezleri hâline getirilmelidir.

Araştırmanın bulguları ışığında, Türkiye’de okul kütüphanelerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına entegrasyonu için geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Okul Kütüphanelerinin Eğitim Süreçleriyle Bütünleştirilmesi: Okul kütüphaneleri, öğretim programlarının doğal bir uzantısı olarak ele alınmalı; müfredatla uyumlu, sorgulamaya dayalı ve proje temelli öğrenme etkinliklerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Öğretmenler ve okul kütüphanecileri, öğrenme hedeflerine uygun içerik geliştirme ve etkinlik tasarımı süreçlerinde aktif işbirliği içinde çalışmalıdır.

Profesyonel Kütüphaneci İstihdamının Zorunlu Hale Getirilmesi: Türkiye’deki okul kütüphanelerinin etkili ve sürdürülebilir bir şekilde işlemesi için profesyonel kütüphaneci istihdamı yasal bir zorunluluk hâline getirilmelidir. Bu kütüphaneciler, yalnızca koleksiyon yönetimi ile sınırlı kalmamalı; bilgi okuryazarlığı eğitimleri, dijital okuryazarlık atölyeleri, enformasyon danışmanlığı, veri ve kullanıcı dosyaları oluşturma, öğrenme materyali geliştirme ve öğretmenlerle ortaklaşa disiplinler arası projeler yürütme gibi çok yönlü pedagojik roller üstlenmelidir. Lisans eğitimi sonrasında pedagojik formasyon almalarının önü açılmalıdır.

Bilgi Okuryazarlığı ve Çoklu Okuryazarlık Programlarının Geliştirilmesi: Okul kütüphaneleri, öğrencilerin bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve etik kullanım becerilerini kazandırmaya yönelik sistematik bilgi okuryazarlığı müfredatları geliştirmelidir. Ayrıca, medya, dijital ve görsel okuryazarlık gibi farklı alanlarda atölye çalışmaları düzenlenmeli; öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerileri desteklenmelidir.

Araştırma Destek ve Rehberlik Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması: Öğrencilerin akademik araştırma süreçlerine yönelik rehberlik hizmetleri sunulmalı; hipotez geliştirme, kaynak analizi, veri toplama, raporlama ve akademik dürüstlük konularında öğrencilere yönlendirme yapılmalıdır.

Öğretmen-Kütüphaneci İşbirliğinin Kurumsallaştırılması: Öğretmenler ve okul kütüphanecileri arasında ortak planlama süreçleri geliştirilerek, proje tabanlı öğrenme, disiplinler arası etkinlikler ve sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarında işbirliği teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda, mesleki gelişim atölyeleri, ortak öğretim stratejisi geliştirme

oturumları ve değerlendirme toplantıları düzenlenmelidir.

Yetkinlik Temelli Değerlendirme Yaklaşımlarının Okul Kütüphanelerine Entegrasyonu:

Kütüphane temelli etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği ve bilgi üretimi gibi yetkinliklerinin gelişimini ölçen süreç odaklı değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Özellikle portfolyo değerlendirmeleri, proje sunumları, akran değerlendirmesi ve dijital hikâye anlatımı gibi alternatif ölçme araçları yaygınlaştırılmalıdır.

Yasal ve Yönetmeliklerin Güncellenmesi: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul kütüphanelerine ilişkin yönetmelikler, günümüzün eğitim ihtiyaçları ve uluslararası standartlarla uyumlu şekilde yeniden düzenlenmelidir. Okul kütüphaneleri, bağımsız bir öğrenme merkezi olarak tanımlanmalı; bütçe, insan kaynağı ve donanım açısından güçlendirilmelidir. Dijital içerik erişimi, çevrimiçi veri tabanları ve uzaktan erişim olanakları artırılmalıdır.

Fiziksel ve Dijital Öğrenme Alanlarının Yeniden Tasarımı: Kütüphane mekânları, etkileşimli, esnek ve keşfetmeye dayalı öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin bireysel araştırmalar yürütebilecekleri, grup çalışmaları gerçekleştirebilecekleri ve dijital araçlara erişebilecekleri çok işlevli öğrenme alanları oluşturulmalıdır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Uyumlu Kütüphane Öğrenme Programlarının

Geliştirilmesi: Her okulda, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla uyumlu, öğrenci merkezli, araştırma temelli ve eleştirel düşünme odaklı bir "Kütüphane Öğrenme Programı" hazırlanmalıdır. Bu programlar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarını, bağımsız araştırmalar yapmalarını ve özgün bilgi ürünleri geliştirmelerini desteklemelidir.

Sonuç olarak, okul kütüphaneleri Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışının mekânsal ve pedagojik bir uzantısı olarak konumlandırılmalıdır. Bu dönüşümün hayata geçirilebilmesi için profesyonel kütüphaneci istihdamının artırılması, öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin kurumsal düzeyde güçlendirilmesi, bilgi ve çoklu okuryazarlık eğitimlerinin

yaygınlaştırılması ve okul kütüphanelerinin stratejik eğitim hedefleri doğrultusunda aktif öğrenme merkezleri hâline getirilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bütüncül yaklaşım, yalnızca okul kütüphanelerinin işlevselliğini artırmakla kalmayacak; aynı zamanda Türkiye'nin eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme kültürünün daha güçlü ve kalıcı bir şekilde yerleşmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkurt, H. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eleştiriler ve tarih öğretimine yansımaları* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altenbaugh, R. J. (1999). *Historical dictionary of American education*. Greenwood.
- American Association of School Librarians (AASL). (2007). *Standards for the 21st-century learner*. American Library Association.
- American Association of School Librarians (AASL). (2018). *National school library standards for learners, school librarians, and school libraries*. ALA Editions.
- American Association of School Librarians & Association for Educational Communications and Technology (AASL & AECT). (1975). *Media programs: District and school*. American Library Association.
- American Association of School Librarians & Association for Educational Communications and Technology (AASL & AECT). (1988). *Information power: Guidelines for school library media programs*. American Library Association.
- American Association of School Librarians & Association for Educational Communications and Technology (AASL & AECT). (1998). *Information power: Building partnerships for learning*. American Library Association.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2001). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35–53.
- Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramının felsefi paradigmaları: Bir derleme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56–71. <https://doi.org/10.29065/usakead.232435>
- Barrow, R., & Woods, R. (1994). *An introduction to philosophy of education* (3th ed.). Routledge.
- Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış*. [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Certain, C. C. (1920). *Standard library organization and equipment for secondary schools of different sizes: Report of the Committee on Library Organization and Equipment of the National Education Association and of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*, C. C. Certain, chairman. American Library Association.
- Certain, C. C. (1925). *Elementary school library standards*. American Library Association.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çakmak, T., & Eroğlu, Ş. (2020). *Zenginleştirilmiş kütüphanelerdeki mevcut durum ve uygulamaların analizi: Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 12 okulda gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları*. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(1), 3–28. <https://doi.org/10.24146/tk.635256>
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dalkıran, Ö. (2023). Türk Millî Eğitim Sisteminde yeni bir okul kütüphanesi türü: Sıfır Atık Kütüphaneleri üzerine bir değerlendirme. *Kütüphane Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 28–53. <https://doi.org/10.29228/lamre.67979>
- Dengiz, A. Ş. (2006). *2004 İlköğretim Programı'nın Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim* (Genişletilmiş 2. bs.). Anı Yayıncılık.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2007). *Eğitim izleme raporu 2007*. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR_2007-1.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak*. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/08/Turkiye-Yuzyili-Maarif-Modelinin-Amacini-Anlamak.pdf>
- Eisenberg, M., & Berkowitz, R. (1987). *The Big Six skills: Information problem-solving approach*. Ablex Publishing Corporation. <https://static1.squarespace.com/static/59a303936a49631dd51f9a7d/t/6772f528c9ce>

[1b04cbe63b2c/1735587133560/Information+Problem-](https://www.researchgate.net/publication/314044411/figure/fig1/figure-pdf?input=1&form=embed&utm_source=figure&utm_medium=webinar)

[Solving+%28Eisenberg+%26+Berkowitz+1990%29+-+free+download.pdf](https://www.researchgate.net/publication/314044411/figure/fig1/figure-pdf?input=1&form=embed&utm_source=figure&utm_medium=webinar)

- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221–254.
- European Council. (2000, 23–24 Mart). *Lisbon European Council: Presidency conclusions*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Feinstein, S. (2006). *The Praeger handbook of learning and the brain* (1st ed.). Greenwood Press.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning*. C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (8–33) içinde. Teachers College Press. http://beyondbitsandatoms.org/readings/fosnot_constructivism_1996.pdf
- Günay, S. (2010). *Türkiye’de ilköğretim eğitiminin evrimi ve yapılandırmacı eğitim*. (Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güzel, B. (2023). *Okul kütüphanelerinin ilkokul müfredat ve kazanımlarını desteklemedeki rolü: ALKEV Özel İlkokulu örneği* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hill, V. (2015). Digital citizenship through game design in Minecraft. *New Library World*, 116(7/8), 369–382. <https://doi.org/10.1108/NLW-09-2014-0112>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2021). *PIRLS 2021 International results in reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://pirls2021.org/results>
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2015). *IFLA school library guidelines* (2nd ed.). <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) & UNESCO. (2025). *IFLA-UNESCO School Library Manifesto 2025*. <https://repository.ifla.org/bitstreams/e23b5ab5-d7ff-4c17-9012-badcc46cad25/content>

- Kaloom, Q. (2019). Constructivism and sustainable development. W. Leal Filho (Ed.), Encyclopedia of sustainability in higher education içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_7
- Karabulut, B. (2023). *Okul kütüphanelerinde uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin akademik gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383–402.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century* (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories, A to Z*. Oryx Press.
- Loh, C. E., Hamarian, E. B. M., Qi, L. L. Y., & Zee, S. N. Y. (2021). Developing future-ready school libraries through design thinking: A case study. *IFLA Journal*, 47(3), 332–345. <https://doi.org/10.1177/03400352211023307>
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2009). *The literature review: Six steps to success* (2nd ed.). Corwin Press.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Mesleki Yeterlilik Kurumu Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1976). *Okul kütüphaneleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 15689).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2001). *Okul kütüphaneleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 24501).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2003). *TIMSS 1999: Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. https://timss.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/07140242_timss_1999_ulusal_raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). *PISA 2003 ulusal nihai raporu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155232_PISA_2003.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Millî eğitim kalite çerçevesi*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/01114536_Millî_EYitim_Kalite_Cercevesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021, 31 Aralık). *Kütüphanesiz okul kalmadı*. <https://www.meb.gov.tr/kutuphanesiz-okul-kalmadi/haber/24966/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021a). *PIRLS nedir?* Retrieved from <https://pirls.meb.gov.tr/www/pirls-nedir/icerik/2>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Cumhuriyet'in 100. Yılı: Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu*. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023a, 12 Aralık). *PISA nedir?* <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Okul kütüphaneleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 32731)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *TIMSS – Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması*. <https://timss.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024c). *PISA 2022 Türkiye raporu*. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB DHGM). (2014). *Zenginleştirilmiş kütüphaneler (Z-Kütüphane) etki analizi araştırması raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Yayınlar Dairesi Başkanlığı. <https://z-kutuphane.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB). (2009). *Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/9>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB). (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/8>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB). (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/110>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB). (2022). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2021/'22*.

- https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_or_gun_egitim_2021_2022.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB). (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022/'23*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_or_gun_egitim_2022_2023.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SBG). (2023a). *2003'ten 2023'e millî eğitim*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/97>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SBG). (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı*. Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTKB). (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools* (Report No. 1). TIMSS & PIRLS International Study Center.
https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf
- Noddings, Nel. (1998). *Philosophy of education*. Westview Press.
- Noddings, Nel. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oğuz, T. (1988). *Kütüphanecilik alanında proje uygulamaları ve bir örnek: KNAPP*. (Yüksek lisans tezi).
- Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD). (2012). *Okul Kütüphaneleri için İlke ve Standartlar Çalıştayı Sonuç Bildirgesi*. Erişim adresi: <https://www.okd.org.tr/index.php/tr/okul-kuetuephaneleri-icin-ilke-ve-standartlar-sonuc-calistayi-bildirgesi.html>
- Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD). (2012a). *Yönetim İlke ve Standartları*. Erişim adresi: <https://www.okd.org.tr/index.php/tr/okul-kuetuephaneleri-icin-ilke-ve-standartlar-sonuc-calistayi-bildirgesi/yoenetim-ilke-ve-standartlari.html>
- Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD). (2012b). *Hizmet İlke ve Standartları*. Erişim adresi: <https://www.okd.org.tr/index.php/tr/okul-kuetuephaneleri-icin-ilke-ve-standartlar-sonuc-calistayi-bildirgesi/hizmet-ilke-ve-standartlari.html>
- Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD). (2012c). *Fiziki İlke ve Standartlar*. Erişim adresi: <https://www.okd.org.tr/index.php/tr/okul-kuetuephaneleri-icin-ilke-ve-standartlar-sonuc-calistayi-bildirgesi/fiziki-ilke-ve-standartlar.html>

- Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD). (2012d). *Koleksiyon İlke ve Standartları*. Erişim adresi: <https://www.okd.org.tr/index.php/tr/okul-kuetuephaneleri-icin-ilke-ve-standartlar-sonuc-calistayi-bildirgesi/koleksiyon-ilke-ve-standartlari.html>
- Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD). (2012e). *Teknoloji İlke ve Standartları*. Erişim adresi: <https://www.okd.org.tr/index.php/tr/okul-kuetuephaneleri-icin-ilke-ve-standartlar-sonuc-calistayi-bildirgesi/teknoloji-ilke-ve-standartlari.html>
- Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD). (2024). *Okul kütüphaneciliği rehberi 2024*. Erişim adresi: <https://okd.org.tr/dosyalar/Okul%20Kutuphaneciligi%20Rehberi%202024.pdf>
- Olajide, O., & Zinn, S. (2021). The Role of School Libraries in Supporting Inquiry-Based Methods for Teaching Science in Nigerian Schools: Challenges and Possibilities. *Libri: International Journal of Libraries and Information Services*, 74(2), 171–182. <https://doi.org/10.1515/libri-2020-0068>
- Önal, H. İ. (1986). Türkiye’de okul kütüphanelerinin hizmet vermesini etkileyen yönetsel faktörler. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 35(1), 17–30. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/1338>
- Özçetin, A. F. (2019). *2005 yapılandırmacı eğitim öncesi ve sonrası 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- 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>
- Öztürk, M. (2014). *Yapılandırmacı eğitim kuramının felsefi temelleri*. (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Prytherch, R. (2005). *Harrod’s librarians’ glossary and reference book: A dictionary of over 10,200 terms* (10th ed.). Ashgate. http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/LIBRARIES%20Harrod%E2%80%99s%20librarians%E2%80%99%20glossary%20and%20reference%20book%20%20a%20dictionary%20of%20over%2010,200.pdf
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş eğitim ve Türkiye’de okul kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Soysal, Ö. (1969a). *Türkiye’de okul kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.

- Sullivan, P. (1963). The Knapp School Libraries Project. *The Reading Teacher*, 17(3), 172–177. <http://www.jstor.org/stable/20197743>
- T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. (2024, 9 Ağustos). *Türkiye-AB ilişkilerinin tarihçesi*. [https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html​;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html​;contentReference[oaicite:1]{index=1})
- T.C. Resmî Gazete. (1977, 8 Mayıs). *Resmî Gazete*, (Sayı 15931). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15931.pdf>
- T.C. Resmî Gazete. (2006, 27 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı 26241). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/07/20060727-1.htm>
- T.C. Resmî Gazete. (2009, 29 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı 27125). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/01/20090129-3.htm>
- Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine geçiş sürecinde Türk eğitiminin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/tuzcu.htm
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2024). “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*” ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. TEDMEM. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Kütüphane istatistikleri, 2023* (Bülten No: 53655). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2023-53655>
- Ulutaş, S., & Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154. <https://doi.org/10.19128/turje.181042>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* [World Education Forum 2015, Incheon, Republic of Korea]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design*. C. R. Dills & A. J. Romiszowski (Ed.), *Instructional development paradigms* içinde (63–80). Educational Technology Publications.

Yüksel-Durukan, A. (2015). Dijital dünyada okul kütüphaneciliği ve 21. yüzyıl becerileri.
Milli Eğitim Dergisi, 45(208), 106–120.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36142/406090>

ÖZET

Bilgi toplumuna geçişle birlikte eğitim sistemlerinde köklü bir dönüşüm yaşanmış, bu dönüşüm bireylerin bilgiye erişim, bilgiyi üretme ve etik bir biçimde kullanma becerilerini temel alan yapılandırmacı eğitim yaklaşımının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmada, yapılandırmacı eğitim anlayışının temel ilkeleri ile Türkiye’de bu anlayış doğrultusunda şekillenen eğitim programlarının, okul kütüphanelerinin işlevlerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Tez kapsamında, okul kütüphanelerinin 21. yüzyılım gerektirdiği eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı, dijital yeterlilik ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin kazandırılmasında nasıl daha işlevsel hale getirilebileceği kavramsal bir çerçevede çözümlenmiştir.

Araştırmanın temel problemi, Türkiye’de 2003 yılından itibaren benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışına rağmen, okul kütüphanelerinin bu pedagojik dönüşüme yeterince entegre edilememiş olmasıdır. Eğitim programlarının öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi esas alan yapısına karşın, okul kütüphanelerinin öğretim süreçleriyle bütünleştirilememesi, nitelikli kütüphaneci eksikliği, mevzuat boşlukları ve uygulamadaki yetersizlikler, bu uyumsuzluğun temel nedenleri arasında gösterilmiştir.

Betimleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan *belgesel tarama yöntemi* de kullanılmıştır. Doküman analizi olarak da adlandırılan bu yöntem, belirli bir amaca yönelik olarak yazılı ve görsel materyallerin sistemli biçimde bulunması, okunması, not alınması ve analiz edilmesi süreçlerini kapsamaktadır. AASL (American Association of School Librarians) tarafından yayımlanan uluslararası okul kütüphanesi standartları başlıca referans noktası olarak alınmış; Türkiye’deki okul kütüphanelerinin yapısının bu standartlarla uyumu yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye’de okul kütüphanelerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları olarak etkinleştirilebilmesi için öğretim programlarıyla uyumlu bir kütüphane öğretim programının geliştirilmesi, mesleki yeterliliğe sahip kütüphanecilerin istihdam edilmesi ve öğretmen-kütüphaneci işbirliğinin kurumsallaştırılması gerekliliği vurgulanmış ve öneriler getirilmiştir. Bu çalışmanın, okul kütüphanelerinin yalnızca bilgiye erişimi kolaylaştıran fiziksel mekânlar olarak değil; aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen çok yönlü, etkileşimli ve öğrenci merkezli eğitim ortamları olarak yeniden değerlendirilmesine yönelik politika geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul kütüphanelerinin eğitim

sistemindeki işlevinin, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun biçimde yeniden tanımlanması ve karar vericiler tarafından bu doğrultuda kapsamlı, sürdürülebilir ve uygulamaya dönük stratejilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yapılandırmacı eğitim, Okul kütüphanesi, 21. yüzyıl becerileri, Bilgi okuryazarlığı, Öğretmen-kütüphaneci işbirliği, Bağımsız öğrenme ortamı, AASL standartları

SUMMARY

With the transition to the information society, education systems have undergone a profound transformation, leading to the emergence of the constructivist education approach, which emphasizes individuals' abilities to access, produce, and ethically use information. This study examines how the fundamental principles of the constructivist education approach and the educational programs shaped in line with this approach in Turkey are reflected in the functions of school libraries. Within the scope of the thesis, school libraries were analyzed within a conceptual framework in terms of how they can be made more functional in fostering 21st-century skills such as critical thinking, problem-solving, information literacy, digital competence, and lifelong learning.

The main problem of the research is that despite adopting the constructivist education approach in Turkey since 2003, school libraries have not been sufficiently integrated into this pedagogical transformation. The inability to integrate school libraries into instructional processes despite the student-centered and active learning-oriented structure of educational programs, the shortage of qualified librarians, regulatory gaps, and inadequacies in implementation have been identified as the primary reasons for this misalignment.

In this study, which was conducted using the descriptive method, the documentary research method, one of the qualitative research designs, was also employed. Also referred to as document analysis, this method involves the systematic identification, review, note-taking, and analysis of written and visual materials for a specific purpose. The international school library standards published by the American Association of School Librarians (AASL) were taken as the primary reference point; the structure of school libraries in Turkey was evaluated regarding their alignment with these standards within the context of constructivism.

Based on the findings, it is emphasized that to activate school libraries in Turkey as constructivist learning environments, it is necessary to develop a library instructional program compatible with educational curricula, employ librarians with professional competencies, and institutionalize teacher-librarian collaboration. This study is anticipated to contribute to policy development processes aimed at redefining school libraries as physical spaces facilitating access to information and as multifaceted, interactive, and student-centered educational environments that support students' cognitive, social, and affective development. In line with the findings, it is highlighted that the function of school libraries within the education system should be redefined by the constructivist learning approach and that comprehensive, sustainable, and practice-oriented strategies should be developed by policymakers accordingly.

Keywords: Constructivist education, School library, 21st-century skills, Information literacy, Teacher-librarian collaboration, Independent learning environment, AASL standards